

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADRIANA BARRETTA ALMEIDA

**SUBJETIVIDADE E LETRAMENTO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR:  
NARRATIVAS SOBRE SER E LER NA UNIVERSIDADE E NA VIDA**

CURITIBA

2016

ADRIANA BARRETTA ALMEIDA

**SUBJETIVIDADE E LETRAMENTO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR:  
NARRATIVAS SOBRE SER E LER NA UNIVERSIDADE E NA VIDA**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Paraná como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan

CURITIBA

2016

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de ADRIANA BARRETTA ALMEIDA, intitulada: "SUBJETIVIDADE E LETRAMENTO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR: NARRATIVAS SOBRE SER E LER NA UNIVERSIDADE E NA VIDA.", após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação.

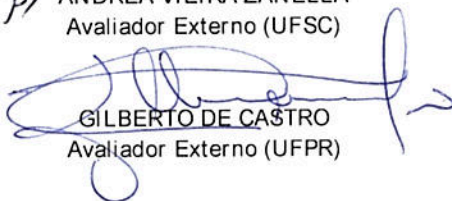
Curitiba, 16 de Setembro de 2016.



MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN  
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)



P/ ANDREA VIEIRA ZANELLA  
Avaliador Externo (UFSC)



GILBERTO DE CASTRO  
Avaliador Externo (UFPR)

Catálogo na publicação  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Almeida, Adriana Barretta

Subjetividade e letramento no curso de pedagogia da UFPR: narrativas sobre ser e ler na universidade e na vida / Adriana Almeida Barretta. - Curitiba, 2016.

139 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Aprendizado. 2. Letramento. 3. Pedagogia. 4. Psicologia educacional. I Título.

CDD 370.15

### *Dedicatória*

*Era uma vez uma menininha, que aos sete anos de idade cruzou o oceano num navio cheio de esperança. Ao chegar do outro lado do mundo, que ela nunca imaginara tão grande, descobriu que as pessoas falavam de forma diferente da sua, de sua família, do mundo que ela conhecia. Nessa nova língua, ela aprendeu as primeiras letras e moldou as palavras que dizia aos sons e significados que aos poucos ia desvendando. A menininha foi crescendo e se afastando daquela língua de antigamente, que só lhe trazia a vergonha de não pertencer àquele lugar. Mesmo assim, dia após dia, ela aguardava o carteiro virar a esquina de sua rua, onde podia avistar se em sua bolsa, em meio a outras cartas e encomendas, um objeto vermelho se sobressaía. Nos dias que isso acontecia, a menina tinha a certeza de que por alguns momentos, podia sair da dura cadeira onde aprendia as palavras brasileiras, e recostar-se no confortável sofá da sua língua materna, abrir a capa vermelha da revista que acabara de receber, e sonhar, página a página, com as histórias das fotonovelas italianas que alguém ainda se importava em lhe enviar.*

*Essa menininha é minha mãe, que além de muitas outras coisas, me mostrou como transformar as palavras em argila que nos molda. Na minha própria argila, suas narrativas estão marcadas como os dedos do oleiro benjaminiano que deixa rastros em sua obra.*

*É a ela a principal dedicatória desse trabalho.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Miriam por ter me recebido com tanta generosidade, por ter me guiado nesse processo de escrita-transformação, e por ter me ensinado muito mais do que está nessa dissertação.

Ao Dennis, meu companheiro de sonhos e realizações, pelo apoio, pelo carinho, por acreditar sempre em mim. Bakhtinianamente, é no seu olhar que busco minha completude.

Ao meu filho Thomas por existir na minha vida, por mover o mais belo de mim, por me fazer querer um mundo sempre melhor. Foi lindo ver você se apropriar do universo letrado com tanta alegria enquanto esse trabalho crescia com você.

Aos meus pais Rosalia e Waldomiro pelo apoio e o amor de sempre. Há 43 anos.

À minha irmã Amanda pelas narrativas poéticas que compartilhamos. E pelo eterno incentivo para retornar a elas.

Aos professores Andrea Zanella e Gilberto de Castro pela preciosa contribuição. Suas palavras são peças-chave nesse mosaico.

Às participantes da Oficina Ser e Ler, pelo entusiasmo, pelos laços que criamos e pela poesia compartilhada.

Aos participantes da Roda de Conversa com Calouros por quererem mudar o mundo.

Aos coordenadores do curso de Pedagogia da UFPR, professores Sidmar Maurer e Ângela Coutinho pela confiança e pela abertura.

Aos meus colegas de curso que tão bem me receberam com toda a minha estrangeirice. Em especial, agradeço à Thaís e ao Alex que compartilharam comigo as trilhas bakhtinianas da existência.

Aos professores e funcionários do departamento de Psicologia, em especial à professora Norma, por aceitar meu convite para participar desse trabalho, e à Mariângela pela prestimosidade e gentileza.

### **Contranarciso**

em mim  
eu vejo o outro  
e outro  
e outro  
enfim dezenas  
trens passando  
vagões cheios de gente  
centenas  
o outro  
que há em mim  
é você  
você  
e você  
assim como  
eu estou em você  
eu estou nele  
em nós  
e só quando  
estamos em nós  
estamos em paz  
mesmo que estejamos a sós

(Paulo Leminski)

NOSSA LINHA DE PRODUÇÃO É SIMPLES.  
CONSTRUÍMOS ESCOLAS. FORMAMOS CIDADÃOS.  
E CRIAMOS FUTUROS.

Fábrica de Escolas do Amanhã. Mais educação para o Rio de Janeiro.



A Prefeitura do Rio trabalha para dar um novo futuro aos  
próximos cidadãos. Por saber que isso só é possível com  
educação, criou a Fábrica de Escolas do Amanhã. Fábrica  
nova, de onde vão sair os módulos para a construção de  
**130 unidades de ensino**, todas climatizadas. Serão escolas  
semelhantes até o fim do ano, contribuindo para que 33% das  
crianças estudem em salas novas. E com isso a Prefeitura do Rio vai  
atender uma demanda cada vez maior que passa de 1 milhão.

Propaganda do Governo do Estado do Rio de Janeiro,  
veiculada nas principais revistas de circulação nacional no mês  
de outubro de 2014.



## RESUMO

Esta pesquisa investiga como as práticas de letramento na universidade e na vida produzem as subjetividades do estudante de Pedagogia da UFPR. A pesquisa, de caráter qualitativo-interventivo, é parte do *Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: Desafios da Psicologia Brasileira*. Baseia-se na concepção dialógica de língua e sujeito do Círculo de Bakhtin. Propõe rodas de conversa e uma oficina de narrativas visuais autobiográficas, nas quais, respectivamente, são debatidas as práticas de letramento no curso de Pedagogia e produzidas colagens de narrativas sobre histórias de letramento das participantes, objetivando investigar as produções de sentido que o estudante faz dessas práticas e de si enquanto estudante e sujeito leitor. Parte-se do pressuposto que a concepção de linguagem que subjaz essas práticas linguísticas concebe a língua como um produto fechado em si mesmo, um instrumento neutro para a aquisição de conhecimento, causando uma separação entre as atividades de letramento e a história de vida do indivíduo como um sujeito letrado. Cria-se um discurso de déficit que responsabiliza o estudante por suas dificuldades, enquanto os demais discursos dominantes, cujo interesse é a produção do sujeito competente, produtivo e acrítico, são naturalizados. Essa situação se torna especialmente preocupante ao se tratar de futuros pedagogos. Conclui-se que a palavra escrita que circula na universidade não é neutra e instrumental como se pretende, mas um poderoso modo de subjetivação que reflete e refrata os valores de produtividade e eficiência prezados por nossa sociedade, onde relações criativas, autorais, éticas e estéticas encontram pouco espaço para existir.

Palavras-chave: Círculo de Bakhtin, pedagogia, gênero acadêmico, subjetividade, letramento.

## ABSTRACT

This research investigates how the literacy practices at university and life history of UFPR Pedagogy Students produce their subjectivity. This qualitative-interventive research is part of the *Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: Desafios da Psicologia Brasileira*. It is based upon the Bakhtin Circle's dialogic view of language and subject. It proposes conversation circles and an autobiographic visual narrative workshop, where, respectively, literacy practices of the Pedagogy course are debated and collages about literacy personal histories are produced, in order to investigate the productions of meaning the student makes out of these practices and out of him/herself as a subject-reader. The assumption is that the language conception that underlines these practices views language as a product closed in itself, a neutral instrument to acquire knowledge, leading to a separation between literacy activities and the individual's life history. A discourse of deficit is created, and the student takes responsibility for his/her difficulties, while the dominant discourses, whose interest is the production of the competent and acritical subject, are naturalised. This situation is particularly serious as it affects future pedagogues. The conclusion is that the written word in the university is not neutral and instrumental as assumed, but a powerful device of subjectification that reflects and refracts the values of productivity and efficiency dear to our society, where creative, authorial, ethical and aesthetic relationships find little space to exist.

Key-words: Bakhtin Circle, Pedagogy, academic genre, subjectivity, literacy

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - EXEMPLOS DE ANOTAÇÕES DE IMAGENS RECOLHIDAS POR CLARICE, APÓS SEU RELATO.....	73
FIGURA 2 - LIVRO COM O QUAL FERNANDA E SEUS IRMÃOS FORAM ALFABETIZADOS. ....	91
FIGURA 3 - COLAGEM FERNANDA .....	92
FIGURA 4 - COLAGEM LYGIA.....	96
FIGURA 5 - COLAGEM CLARICE.....	100
FIGURA 6 - COLAGEM EVA.....	103
FIGURA 7 - COLAGEM RACHEL.....	103
FIGURA 8 - COLAGEM NÉLIDA .....	104
FIGURA 9 - COLAGEM CECÍLIA .....	104

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 – INFORMAÇÕES SOBRE PARTICIPANTES DA OFICINA .....	69
TABELA 2 – REGISTRO E IDENTIFICAÇÃO DOS DADOS .....	76

## **LISTA DE SIGLAS**

BM	- Banco Mundial
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
FMI	- Fundo Monetário Internacional
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
OE	- Oficina Encontro
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
RC	- Roda de Conversa
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>O PROFESSOR ENQUANTO ESTUDANTE: ESTÉTICA, MEMÓRIAS E LINGUAGENS .....</b>	<b>23</b>
2.1	A UNIVERSIDADE: O AUDITÓRIO SOCIAL DE ONDE FALAM NOSSOS PROTAGONISTAS.....	23
2.2	LINGUAGEM, DISCURSOS DE IDENTIDADE E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES: COMO SE FAZ UM PROFESSOR.....	31
2.2.1	<i>O círculo de Bakhtin .....</i>	<i>31</i>
2.2.2	<i>Linguagem: a teia tênue da manhã .....</i>	<i>33</i>
2.2.3	<i>Sujeito e subjetividade: onde começa a humanidade.....</i>	<i>41</i>
2.3	IDENTIDADE: UM OUTRO DE NOVOS EUS .....	47
2.4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES, RELAÇÕES ESTÉTICAS: OUTRAS VOZES.....	51
2.5	PARAR O TEMPO PARA UMA OUTRA HISTÓRIA VIR À TONA: WALTER BENJAMIN	56
2.6	A IMAGEM: OUTRAS POSSIBILIDADES .....	59
2.6.1	<i>A cultura da imagem.....</i>	<i>60</i>
2.6.2	<i>As múltiplas vozes da colagem .....</i>	<i>63</i>
<b>3</b>	<b>A CENA DA PESQUISA: LUGAR DE TRANSFORMAÇÃO.....</b>	<b>65</b>
3.1	FUNDAMENTOS DA PESQUISA BAKHTINIANA: A PALAVRA SE DIRIGE .....	65
3.2	O PROJETO PERMANESENDO - INTERVENÇÃO DA PSICOLOGIA NAS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DA UFPR.....	67
3.3	PARTICIPANTES .....	68
3.3.1	<i>Participantes da roda de conversa.....</i>	<i>68</i>
3.3.2	<i>Participantes da oficina Ser e Ler: Narrativas Visuais Autobiográficas .....</i>	<i>68</i>
3.4	PALAVRAS, IMAGENS, COLA, TESOURA .....	70
3.5	OFICINA E RODAS DE CONVERSA: ENCONTROS E AUTORIAS .....	70
3.5.1	<i>Roda de Conversa com os calouros da Pedagogia.....</i>	<i>71</i>
3.5.2	<i>Ser e Ler: Narrativas Visuais Autobiográficas .....</i>	<i>72</i>
3.6	ORQUESTRAR VOZES E SILÊNCIOS.....	74
<b>4</b>	<b>SER E LER: A LÍNGUA NA VIDA, A LINGUA NA CULTURA.....</b>	<b>78</b>
4.1	O GUERREIRO E A ESTEIRA – OU COMO FALAR DO QUE NÃO SE ENTENDE .....	78
4.2	E MEU MUNDO CLAREOU: HISTÓRIAS DE LETRAMENTO EM NARRATIVAS VISUAIS E ORAIS	90
4.2.1	<i>Fernanda .....</i>	<i>90</i>

4.2.2	<i>Lygia</i> .....	95
4.2.3	<i>Clarice</i> .....	99
4.2.4	<i>Eva, Cecília, Nélida e Rachel:</i> .....	102
4.3	RODA DE CONVERSA COM CALOUROS: “PEDAGOGIA?? AHHH!!!” .....	106
<b>5</b>	<b>DE GUERREIRO SEM ARMAS A SUJEITO PRESENTIFICADO: UM RETRATO EM MOSAICO</b>	<b>109</b>
5.1	AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM .....	112
5.2	A IMAGEM COMO LINGUAGEM .....	113
5.3	AS NARRATIVAS .....	114
5.4	OS MODOS DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES .....	115
5.5	O GÊNERO ACADÊMICO .....	116
5.6	O PROJETO PERMANESENDO .....	117
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>119</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>122</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>124</b>
	<b>ANEXO 1 - CRÔNICA COMPARTILHADA NA OFICINA SER E LER</b> .....	<b>130</b>
	<b>ANEXO 2 – TEXTO LIDO NA RODA DE CONVERSA COM CALOUROS</b> .....	<b>133</b>
	<b>ANEXO 3 – TEXTO LIDO NA RODA DE CONVERSA COM CALOUROS</b> .....	<b>134</b>
	<b>ANEXO 4 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO 1</b> .....	<b>135</b>
	<b>ANEXO 5 –TERMO DE AUTORIZAÇÃO 2</b> .....	<b>136</b>
	<b>ANEXO 6 –TERMO DE AUTORIZAÇÃO 3</b> .....	<b>137</b>
	<b>ANEXO 7 –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>138</b>
	<b>ANEXO 8 – PÁGINA DE DIVULGAÇÃO DA OFICINA SER E LER (FACEBOOK)</b> .....	<b>139</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os caminhos que levam a uma escolha de tema de pesquisa nem sempre são lineares, nem sempre compõem um mapa que podemos percorrer em retrospecto recordando as paisagens já vistas como num álbum de fotografias. São caminhos de desejos e frustrações, de afetos e indignações, de suspeitas do possível numa realidade feita de negações. Mesmo que às vezes nem mais visíveis, essas paisagens nos constituem, e por elas traçamos novos caminhos.

Minha opção por desenvolver um trabalho dentro do campo de estudo da Psicologia, na linha de investigação Práticas de Ensino e Produção de Subjetividade, vem do meu desejo de aprofundar percepções que tenho colecionado ao longo da minha trajetória. Minha primeira graduação foi em Letras, Linguística, há muitos anos, e minha atuação profissional foi desde muito cedo na área da Educação. Ser professora tem sido minha vida, minha opção e meu privilégio. Uma segunda graduação em Artes Visuais, já numa idade mais madura, me mostrou as possibilidades infinitas de autoria que a arte propicia. Ampliou minha compreensão a respeito da necessidade de uma educação mais sensível, de um olhar mais profundo; um olhar estético em direção ao ser humano que compõe esse organismo vivo chamado escola.

Como professora de língua estrangeira, e mais tarde também como psicopedagoga, tive a oportunidade de entrar em contato com a situação em que se encontram muitas de nossas crianças e adolescentes – medicalizados, patologizados, sem outra voz que não a de consumidores. Pude testemunhar como o processo de inserção dessas crianças no universo da leitura e escrita e os modos de subjetivação subjacentes a essas práticas se colocam como questões centrais de toda a problemática. E pude perceber que a solução dos problemas que ano após anos se repetiam – se é que há uma – estavam além das novas técnicas ou metodologias.

A escolarização formal é o caminho pelo qual via de regra todas as crianças nesse país têm que trilhar para atingir o status de indivíduo letrado; entretanto, esse caminho deixa muitos à sua margem, gerando graves problemas sociais já velhos conhecidos da nossa História. Crianças que “não conseguem” ser alfabetizadas, não leem, são agressivas, indisciplinadas, alienadas; que se sentem fracassadas e sem perspectiva. Crianças abandonadas à própria sorte, ou na “melhor das hipóteses”, lotando consultórios de médicos, psicólogos e psicopedagogos que se dedicam à tentativa de consertar aquelas que não se encaixam nos padrões preestabelecidos. Crianças sem voz, sem um olhar que as enxergue



para além dos números, dos resultados, da eficácia. A escola e a sociedade se apresentando a elas como uma linha de produção massificada, tão bem representada numa imagem profundamente honesta e triste como a que abre esse trabalho, concebida, ironicamente, para refletir o desejo de uma sociedade para uma educação melhor. Uma longa esteira trepidante onde os alunos têm que se equilibrar, imóveis, para não cair e ficar para trás. Onde subjetividades são produzidas em massa como qualquer outro produto destinado à geração de lucros e manutenção do poder. Modos de subjetivação poderosos na contemporaneidade que servem aos interesses de quem quer indivíduos assim: produtivos, produzindo, desumanizados.

Cheguei até aqui por ter encontrado ressonância na pesquisa da Professora Miriam Pan às minhas preocupações – ou ao meu choque – com o que vivenciei nas escolas de ensino fundamental; entretanto, se ao procurar o Programa de Mestrado de Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) vim buscar uma forma de olhar e compreender a criança em seu processo de letramento<sup>1</sup>, descobri aqui, pelo Projeto PermaneSendo, que a universidade reproduz em muito a escola que conheci, a escola de paredes cinzentas e estudantes sem voz. Ou melhor, será que é a universidade que reproduz a escola ou a escola que reproduz a universidade? Principalmente, se olharmos para o curso de Pedagogia, onde começa e termina o círculo, qual é o produto e qual é o produtor dessas realidades? A Universidade produz discursos que praticamente excluem a *presença* do outro em função do *saber* sobre o outro (PAN, 2003). Com Pan (2003), podemos dizer que os estudantes – futuros professores – estão sob o efeito desses discursos de saber-poder da universidade, discursos de “normalidade” e “anormalidade”, que se aplicam ao outro - à criança – mas também a si próprios, tanto na constituição de sua identidade profissional (o saber que deles se espera) quanto da produção de subjetividades no contexto em que estão inseridos como estudantes de Pedagogia.

Se estávamos até aqui a falar da criança, nos questionamos, então, se podemos estender essa discussão até mais adiante. A esteira da imagem talvez seja ainda mais

---

<sup>1</sup> *Letramento* é um termo relativamente novo na Língua Portuguesa. Foi usado pela primeira vez por Mary Kato (1986) para diferenciar um campo de estudo daquele que se construiu em torno da palavra “alfabetização”. Enquanto alfabetização versa sobre a aquisição do código da língua escrita, letramento implica pensar a escrita em sua dimensão social, e propõe-se a considerar as consequências além de linguísticas e cognitivas de sua prática, associando também as transformações sociais, psíquicas, políticas e econômicas que decorrem do uso da escrita para um indivíduo ou um grupo social. (KLEIMAN, 1995). Utilizaremos, com o mesmo sentido, os termos letramento e práticas de leitura e escrita.

extensa, talvez trafegue num caminho circular cujo início ou fim seja muito difícil de localizar. Por isso, esse trabalho se propõe a voltar seu olhar para aquele que vai ser o principal responsável por promover esse encontro da criança/adolescente com o universo da escolarização formal: o professor. O professor no momento em que ainda tenta se equilibrar sobre essa esteira. Mais especificamente, o aluno universitário do curso de Pedagogia: o professor enquanto estudante universitário.

O estudante desse curso é produto desse sistema escolar excludente, onde o processo de letramento é um dos problemas mais profundos e permanentes. Mas, podemos pressupor que ao chegar na universidade, todos os problemas estão resolvidos? Afinal, podemos pensar que se o aluno passou por todos os processos seletivos para se tornar um universitário, isso significa que ele é um sobrevivente do sistema e tem plenas condições de receber e produzir conhecimento num ambiente altamente especializado? Não é o que dizem pesquisas recentes sobre o sofrimento do estudante universitário (PAN, 2013; MACHADO, 2011; MARINHO, 2010; TOVAR, 2015). Algumas pesquisas demonstram que, além de problemas pessoais e econômicos, e dúvidas em relação a uma carreira desprestigiada socialmente, a dificuldade em lidar com o conhecimento circulante no meio acadêmico é uma das maiores causas de evasão (SOUZA, PETRO e GESSINGER, 2012). E esse conhecimento se dá através da linguagem, principalmente da linguagem escrita. O que nos leva a refletir que ler e escrever na universidade, como na escola, também pode ser uma questão de exclusão, de sofrimento, de abandono.

Os cursos de Pedagogia, em particular, têm índices altíssimos de evasão. Apenas como um exemplo, de acordo com o Relatório de Atividades da UFPR de 2015, encontramos os alarmantes números para os dois cursos ofertados (presencial e à distância): ingressantes: 233, evadidos: 75; (UFPR, 2015, p.230-251)

Sendo assim, as relações estabelecidas com a linguagem circulante na esfera do curso de pedagogia da UFPR passam a ser uma preocupação central desse estudo. Parte-se aqui do pressuposto de que a linguagem não é um objeto neutro a ser tecnicamente adquirido. A visão de linguagem que adotamos aqui é embasada pelos estudos do Círculo de Bakhtin. Antes de aprofundamos essa discussão no próximo capítulo desta dissertação, adiantamos que pela perspectiva bakhtiniana, o sujeito é formado *na e pela* linguagem. O enunciado, é, para os pensadores do Círculo de Bakhtin, um elo na cadeia histórica de enunciados, constituído e constituidor de outros enunciados, formando os discursos de identidade que formam o sujeito – o sujeito histórico. Todo enunciado responde a tantos outros que o antecederam, ao mesmo tempo que evoca respostas

(BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988; BAKHTIN, 2015). Seja na escola ou na universidade, ou em qualquer outra esfera social, a linguagem é impregnada de valores e de relações de poder. O uso da língua é sempre historicamente situado, possuindo uma dimensão política, cultural e afetiva que o olhar tecnicista falha em perceber: sem considerar a linguagem como material carregado de ideologias, produto e produtora de subjetividades, as exigências em relação à produção normatizada da língua serão fadadas ao fracasso, à produção de preconceitos e à exclusão de muitos.

O processo de apropriação de uma língua escrita continua, portanto, mesmo após a entrada na universidade, quando o aluno é requisitado a produzir conhecimento num gênero que para ele era até então muito pouco familiar: o gênero acadêmico com todas as suas particularidades, onde relações de poder, conceitos de autoria e nuances ideológicas em muito ultrapassam qualquer falha no domínio das competências linguísticas que os estudantes possam ter, falhas essas sempre relativas a uma língua padrão. A história do estudante como sujeito leitor é de certa forma apagada para dar lugar ao discurso de identidade do “estudante que não lê” (RC) e que “escreve mal”(RC), que muitas vezes é retratado na mídia como “analfabeto funcional”<sup>2</sup>. O discurso de identidade do estudante de Pedagogia, em particular, tem nuances cruéis numa sociedade que desvaloriza há décadas a profissão docente: a despeito da alta complexidade da grade curricular desse curso, o aluno vê sua escolha profissional menosprezada por grande parte da sociedade, e é significado, como dizem os próprios alunos, como um “estudante de menor capacidade intelectual por não ter entrado em um curso de maior prestígio” (RC), discurso este também reforçado pela grande mídia<sup>3</sup>; ao mesmo tempo, carrega consigo a tarefa de educar – e letrar - as crianças que terão um dia sob sua responsabilidade.<sup>4</sup>

Por essas razões, essa pesquisa volta seu olhar ao universitário dos cursos de Pedagogia, futuro professor. Aquele que, ao se inserir no ambiente acadêmico encontra aqui, nas práticas de leitura e escrita, poderosos modos de subjetivação: seja no seu sofrimento ou no seu prazer, no seu desespero ou no seu orgulho, nas suas descobertas ou no seu

---

<sup>2</sup><http://globo.tv/globo.com/rede-globo/dftv-2a-edicao/v/pesquisador-conclui-que-mais-de-50-dos-universitarios-sao-analfabetos-funcionais/2262537/>

<sup>3</sup>[www.gazetadopovo.com.br/educacao/qualidade-dos-novos-professores-no-brasil-e-cada-vez-pior-revela-estudo-evksfhq93siys9entwu7uuel4](http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/qualidade-dos-novos-professores-no-brasil-e-cada-vez-pior-revela-estudo-evksfhq93siys9entwu7uuel4)

<sup>4</sup> As falas dos estudantes mencionadas nesse parágrafo foram enunciadas durante uma Roda de Conversa (RC) realizado na Semana do Calouro de Pedagogia, em março 2015, como parte desta pesquisa (detalhes no capítulo 3)

abandono. E, com todas as modificações curriculares, políticas de assistência, de todas as novas e velhas teorias, é essa subjetividade aqui produzida que um dia, em alguns anos, estará em sala de aula produzindo outras subjetividades, levando consigo um ensinamento fundamental, legado da universidade que frequentou: a forma de olhar (ou não olhar) um ser humano que tenta se inserir, tenta produzir linguagem, tenta se colocar no mundo através dela.

Embora seja também um trabalho sobre a formação da identidade profissional do professor, afasta-se de uma análise curricular ou de propostas para instrumentalizar, adicionar competências, oferecer modelos àqueles que um dia atuarão como educadores. Nossa preocupação se volta aos embates entre identidades fabricadas que “se colam” ao estudante de Pedagogia da UFPR e os modos de subjetivação dessa esfera da grande arena de vozes. Falamos aqui da constituição do ser professor, que levará consigo o ser estudante – aquele que passou e passa pelos bancos escolares e acadêmicos. Formar-se professor e subjetivar-se nos ambientes de formação são, aqui, vistos como um só processo. Dialogamos com Pereira (2010) quando apresenta a formação do professor como “um complexo e multifacetado processo de produção de subjetividade. Formar os outros e formar a si mesmo como uma intrincada arte de existir” (PEREIRA, 2010, p.63).

Dessa forma, pretendemos, através de uma oficina de colagem, propor um espaço onde os alunos possam autorar suas experiências e trajetórias como sujeitos letrados, dentro e fora da universidade. Pretendemos dialogizar esse discurso do *saber* que predomina na Universidade e ressoa na escola, para buscar outras formas de falar de *ser* – e de ler, já que *ler* faz tão parte de *ser*. Utilizamos aqui a metodologia de oficinas como forma de intervenção, criada pela professora Miriam Pan (2010), cujas características exploraremos mais adiante neste texto. Criar um espaço para que os estudantes universitários possam ter sua voz ouvida nessa arena de vozes que é a academia é uma forma de fazer voltar nossos ouvidos a esse silêncio que normalmente impera nas hierarquizadas relações pedagógicas. Fazer com que isso aconteça através de narrativas e rememorações pessoais sobre a trajetória de cada um como sujeito leitor é considerar esses estudantes como sujeitos produtores de sentidos, recriadores das muitas vozes que compuseram sua história, participantes, por sua vez, de uma história coletiva. E transformar essas narrativas orais em discursos visuais é demonstrar que há muitas possibilidades de produção de conhecimento e linguagem – para além da leitura e escrita científica - que podem ser exploradas pelo ambiente escolar-universitário.

Nesse encontro, nos permitimos um outro modo de se fazer pesquisa; uma busca por uma verdade que escapa às medidas cartesianas, ao discurso classificatório, à explicação e exatidão tão caras à produção científica inclusive nas ciências humanas. Com Manoel de Barros ilustramos esse pensamento, que nos brinda com as palavras: “que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.” (BARROS, 2006, p.28)

O olhar estético será, portanto, fundamental para essa discussão. A estética, nesse trabalho, busca conceitos teóricos sólidos embasados nos pensamentos do Círculo de Bakhtin que permitam discutir a produção da subjetividade contemporânea: “estética como ponto de partida e desvio para apreender a complexidade da experiência do ser humano num mundo em permanente transformação” (JOBIM e SOUZA, 2005b, p.20). Realizar uma proposta de autoria estética pela perspectiva dialógica bakhtiniana nos permite não somente refletir uma realidade através de um material produzido, mas transformá-la por meio de um posicionamento axiológico. As ideias do Círculo de Bakhtin, serão, portanto, o principal fio condutor desse trabalho.

Walter Benjamin (1987) também se faz presente neste texto: com ele, pensaremos a importância da narrativa, da experiência e da rememoração como uma busca pela construção de uma história coletiva que possa ressignificar o presente e transformar o futuro; pensaremos também o diálogo rebelde, não conformador, que a arte deve proporcionar, desencadeando novas formas de ver o mundo. A Teoria Crítica dos Frankfurtianos, dos quais Benjamin fez parte, nos permite interromper os discursos cristalizados nas práticas cotidianas, “desviar-lhes os sentidos produzidos e mantidos dentro de uma lógica institucional normalizadora e subvertê-los com o questionamento a essas práticas lançado pelos próprios sujeitos que constituem a instituição” (PAN; PESTANA 2010, p.4). Assim uma oficina que traga narrativas pessoais, contadas tanto verbalmente quanto através de uma linguagem artística, proporciona um espaço dentro da instituição UFPR para esse desvio dos sentidos dos discursos dominantes, da mera reprodução de informações e vivências. Abre-se um pequeno espaço para a reflexão, para a experiência e para a ressignificação da história coletiva que lá se forma.

Com a produção de narrativas visuais, queremos também discutir as possibilidades semióticas para além da língua escrita, que podem estar presentes tanto na escola quanto na universidade como meios de produção de sentido, conhecimento e subjetividades. Por meio de um olhar estético, pretende-se propor que a academia veja esse estudante em toda sua

complexidade de um indivíduo que traz em si histórias, saberes e desejos, e que pode colocar-se como autor de suas próprias narrativas. Ao mesmo tempo, propomos também que um dia esses estudantes, quando em seus papéis de futuros professores, tenham em si esse olhar para com seus próprios alunos; que sejam comprometidos com outros sujeitos, e que “acolham as diferenças que nos conotam e possam com elas conviver, que construam relações sociais pautadas em uma ética *da e pela* vida, enfim, em uma estética da existência” (ZANELLA, 2004, p. 137-138). E quebrem o ciclo da esteira de produção massificada.

Numa posição ainda distante desse objetivo, nosso pressuposto é que as práticas de leitura e escrita na universidade produzem nos estudantes uma separação da vida e da língua. O uso exclusivo da linguagem como um instrumento neutro de aquisição de conhecimento, predominantemente escrita e predominantemente dentro dos parâmetros do gênero acadêmico, desvincula o estudante da experiência histórica com a própria língua, criando dificuldades na atribuição de sentido ao que se lê e escreve na universidade. Esse não-lugar de autoria é reproduzido pelos membros da comunidade universitária e apreendido pelos estudantes como a prática natural do gênero acadêmico. Os estudantes, em seu lugar de futuros professores, levam, então, essa visão de linguagem para a escola, e dão continuidade à esteira dos modos de produção de subjetividades excludentes e desumanizados.

Diante da problemática aqui apresentada, enuncia-se aqui a pergunta dessa pesquisa: como as práticas de leitura e escrita na universidade e na história de vida dos estudantes de pedagogia vêm produzindo as subjetividades dos futuros professores?

E a partir dessa inquietação, lança-se o objetivo geral desse estudo:

- Compreender responsivamente quais os efeitos das práticas de leitura e escrita acadêmicas na produção de subjetividade dos estudantes de pedagogia, e quais os sentidos atribuídos por esse sujeito leitor a essas práticas.

Como objetivos específicos, pretende-se:

- Produzir narrativas sobre a relação pessoal das participantes com práticas de leitura e escrita ao longo da vida, a fim de investigar os sentidos da constituição do sujeito leitor no estudante de pedagogia;
- Investigar o processo de autoria do estudante de pedagogia dentro da universidade e seus efeitos na produção de subjetividades;
- Discutir a formação do professor dentro de uma perspectiva ética e estética;

- Desenvolver a linguagem visual como um meio autoral de produção de sentidos, conhecimento e subjetividades dentro da universidade, questionando assim a preponderância da linguagem escrita;
- Sistematizar o método de oficinas como meio de despertar um olhar mais humano, estético e responsivo *no e para com* o futuro professor, estudante de pedagogia.

É desse lugar que falo: dos caminhos percorridos por tantos anos nas paisagens da docência, da infância e das linguagens. “Estrangeira” no campo da Psicologia, caminho com o cuidado, com a atenção e o respeito de quem chega de fora, propondo diálogos com a linguística, a literatura, as artes visuais, e acima de tudo, a sala de aula, que são os componentes da minha bagagem. É com esse tema que desejo deixar com minha voz de pesquisadora uma pequena contribuição para uma educação mais sensível, comprometida com relações mais humanas.

No segundo capítulo abordamos os diversos aspectos que constituem o processo de tornar-se pedagogo enquanto estudante universitário. Iniciamos com a observação de um elemento fundamental na perspectiva bakhtiniana: o lugar de onde nossos participantes falam. Traçamos um histórico do papel da Universidade no Brasil até os dias atuais. Buscamos também compreender o percurso conturbado do curso de pedagogia e os discursos oficiais e sociais que configuram o discurso de identidade atribuído ao pedagogo. Discutimos em seguida a linguagem pela perspectiva bakhtiniana, e como esta atua como um poderoso modo de produção da subjetividade. Discorremos também sobre as relações estéticas e seu papel no processo de “professorar-se”. Trazemos, então, Walter Benjamin, que contribui para a nossa concepção de oficina com seus conceitos de narrativa, experiência e história. Finalizamos com uma análise da imagem como signo, justificando nossa proposta de utilizar narrativas visuais numa esfera de produção de conhecimento no qual a linguagem verbal, escrita e de um gênero determinado é preponderante.

O terceiro capítulo esclarece a metodologia aqui utilizada. Situa este trabalho em relação à pesquisa da qual faz parte e ao Projeto PermaneSendo, sobre o qual se falará então. Também relaciona as principais características da teoria bakhtiniana à forma de pesquisar e analisar os dados que rege essa dissertação. Em seguida, fornece mais detalhes sobre a oficina Ser e Ler: como surgiu, como aconteceram os encontros, quem foram as participantes. Fala também sobre uma roda de conversa realizada com os calouros do curso de pedagogia, cujos enunciados também compõem essa dissertação.

O quarto capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, trazemos os enunciados das participantes em relação às práticas de leitura e escrita na universidade. Na segunda parte dialogamos com as narrativas verbais e visuais produzidas pelas alunas na oficina Ser e Ler, buscando nas histórias desses sujeitos letrados a história coletiva das estudantes de Pedagogia. Em seguida, analisamos enunciados dos calouros desse curso, produzidos durante a roda de conversa com eles realizada.

No capítulo cinco, discutimos os principais aspectos que compuseram essa dissertação. Iniciamos com uma narrativa que descreve a experiência do estudante de Pedagogia do momento de sua entrada na universidade à finalização de nossa oficina, compondo um retrato-mosaico desse estudante através de peças colecionadas advindas dos enunciados dos próprios alunos e dos teóricos que norteiam nosso estudo; concentramos nosso olhar, em seguida, nos tópicos que se ressaltaram no nosso trabalho.

Seguem-se no capítulo seis, a conclusão, onde respondemos à pergunta dessa pesquisa, e no capítulo sete, as considerações finais dessa dissertação.



## 2 O PROFESSOR ENQUANTO ESTUDANTE: ESTÉTICA, MEMÓRIAS E LINGUAGENS

### 2.1 A UNIVERSIDADE: O AUDITÓRIO SOCIAL DE ONDE FALAM NOSSOS PROTAGONISTAS

O local de nossa pesquisa é a Universidade Federal do Paraná, UFPR. É daqui que falam nossos protagonistas. Mais especificamente, estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública e bem conceituada. Mas o que significa ser aluno de tal curso em tal instituição?

Numa rápida caminhada por um quarteirão que abriga algumas ruas movimentadas de Curitiba tem-se a oportunidade de conhecer, através de anúncios publicitários em pontos de ônibus e outdoors, ao menos cinco nomes de universidades particulares. Disputando espaço com refrigerantes e empreendimentos imobiliários, elas oferecem cursos online, descontos nas mensalidades, bolsas concedidas pelo governo federal. Algumas oferecem brindes como tablets ou material didático gratuito. No pacote, vem também um futuro brilhante, como pode ser constatado pelas pessoas sorridentes e bem vestidas que protagonizam seus anúncios. No mesmo quarteirão ainda se encontram inúmeros outdoors de cursos pré-vestibular e escolas particulares de ensino médio, ostentando orgulhosamente o número de vestibulandos oriundos de suas salas de aulas que “conquistaram” um lugar na tão sonhada universidade pública.

Ao mesmo tempo, os jornais estampam o caos da volta às aulas no Estado do Paraná. Impossível omitir que no momento de escrita dessa dissertação, os docentes da rede pública, tanto os do Ensino Básico quanto do Ensino Superior, sofreram a maior agressão física e moral já vista desde os tempos da ditadura, sendo massacrados, durante uma greve, pela Polícia Militar e pelo Governo do Paraná em praça pública, gerando imagens que chocaram o mundo<sup>5</sup>. Como falar de contexto da educação no Brasil sem levar em conta essas relações desequilibradas de poder que há décadas vêm tentando dismantelar o ensino público no País? Como falar de professores em formação e da produção de sua subjetividade sem ao menos compartilhar a forma brutal com que os docentes têm sido tratados há tanto

---

<sup>5</sup><http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/no-centro-civico-professores-evocam-confronto-de-29-de-abril-c1own6iza2sp5k1wldwwgvcs>

tempo (sendo o ocorrido do dia 29 de abril de 2015 talvez apenas a forma mais concreta e visível desse massacre)? Foge ao escopo dessa dissertação uma análise mais profunda desses fatos, mas temos que fazê-los presentes aqui: eles são também o lugar de onde falam nossos participantes e de onde falamos nós.<sup>6</sup>

A crise é da educação, como um todo, e dos valores subjacentes às políticas públicas que tentam submetê-la a interesses de manutenção do poder. Ao falar da universidade, falamos, conseqüentemente, de toda a educação no país, que, obviamente, não temos a pretensão de analisar aqui. Mas buscamos em Chauí (2003) uma crítica contundente e lúcida da universidade pública brasileira. Segundo a autora, vivemos um momento em que o acesso à universidade tanto pública quanto a particular tem sido ampliado por diferentes iniciativas do poder público. Entretanto, a lógica neoliberal da educação como serviço, e não como direito, tem alastrado suas raízes por todas as instâncias das instituições de ensino superior. Chauí tece uma profunda análise a essa situação, reafirmando a importância da universidade (e do conhecimento) como bem público, que não pode, não deve ser apropriado pela lógica privada. A autora critica os contratos de gestão e a falta de autonomia das universidades, que passaram a ter que definir suas linhas de pesquisa de acordo com os interesses do mercado que as financiam. Também pontua a estrutura dos cursos universitários, construídos sobre o sistema de créditos, ou horas de aula, que deixam pouco espaço para a leitura, a pesquisa e a reflexão; paradoxalmente, essa hipervalorização da aula vai no sentido oposto para o docente universitário, que se vê sob extrema pressão para produzir resultados de pesquisa fora da sala de aula, e é avaliado pelos padrões – mais uma vez – neoliberais de produtividade e utilitarismo. Esse cenário foi se estabelecendo em consonância a uma política econômica internacional cuja interferência direta na forma de se conceber e gerir o ensino no país é bastante contundente. Vejamos a seguir como chegamos a esse ponto.

Em síntese, a história da universidade brasileira tem início em 1808, com D. João, e foi pensada para educar uma elite que atendesse a determinada demanda profissional. Segundo Saviani (2010), o modelo napoleônico de universidades – no qual prevalece a ação do Estado - permanece no século seguinte, através da federalização e regulamentação de várias universidades no país, promovendo ensino e pesquisa (SAVIANI, 2010). O ensino

---

<sup>6</sup> Um ano após o ocorrido, ninguém foi punido.

superior expandiu-se mantendo suas características elitistas ao longo do século XX, refletindo e reproduzindo as barreiras econômicas da sociedade ao acesso a uma educação qualificada.

A década de 70, que se iniciou e terminou sob a sombra da ditadura militar, foi particularmente impactante para a educação brasileira. A dependência do país para com organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) abriu espaço para que estes representantes das políticas neoliberais incidissem nas políticas sociais e educacionais, ditando regras e estratégias para abordá-las (MACHADO, 2011). Segundo Saviani (2010), a educação começa, então, a voltar-se ao modelo anglo-saxônico, pela linha americana, no qual a participação da sociedade civil, através do capital privado, exerce grande influência. Essa foi a direção tomada pela política brasileira para solucionar o preocupante déficit de estudantes que concluíam o nível superior no país; seguindo o modelo anglo-saxônico de gestão universitária, essa expansão e “democratização” não requereriam maior investimento do Estado, mas sim uma redução de custo por aluno e um estreitamento das relações com a iniciativa privada.

Esse modelo prevalece até os dias atuais, com a rápida e crescente privatização do ensino superior que se seguiu nas últimas duas décadas, tanto através do surgimento de novas instituições privadas quanto do investimento do estado que compra vagas ociosas nessas instituições. O autor afirma que “aprofunda-se, assim, a tendência a tratar a educação superior como mercadoria entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores.” (SAVIANI, 2010, p. 11). Ainda segundo o autor, as instituições privadas que surgem não são comprometidas com a pesquisa nem com a qualidade de ensino, sendo as universidades públicas responsáveis por cerca de 90% de toda a produção científica no país, mantendo-se ainda como centros de excelência de produção de conhecimento. Saviani ainda reconhece uma significativa expansão do investimento do estado na universidade pública desde o governo Lula (2003-2010), com ampliação de instituições, vagas e políticas de apoio estudantil, mas compara de forma negativa a presença preponderante do capital privado na educação superior. E chegamos, novamente, à análise de Chauí (2010), que aponta a contaminação da universidade pública pelo modelo americano de gestão.

O curso de Pedagogia nesse contexto tem sido uma peça chave nas diretrizes que as políticas públicas estabelecem na educação do país. A formação dos pedagogos tem sido espaço de embate político e ideológico ao longo da história da educação no Brasil. A caminhada do curso de Pedagogia é bastante complexa, marcada por conflitos e

contradições. Passa por tantas nuances, modificações, idas e vindas, que precisaríamos de um grande espaço nessa dissertação para compreender sua trajetória. Apresentamos aqui alguns dos marcos principais dessa história, que veremos refletida e refratada<sup>7</sup> nos enunciados das futuras pedagogas:

Do final do século XIX até meados da década de 30, os professores eram formados pelas Escolas Normais. Em 1932, surgiu o primeiro Instituto de Educação, no Distrito Federal, fundado por Anísio Teixeira, seguido do Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando Azevedo, ambos sob inspiração da Escola Nova. Anísio Teixeira alegava que as Escolas Normais eram insuficientes, pois pretendiam ser ao mesmo tempo escolas de cultura geral e profissional, falhando em ambos objetivos. Nos Institutos de Educação, os alunos estudavam matérias direcionadas às metodologias de ensino e se dedicavam também às pesquisas. Dessa forma, propunha-se que fossem incorporadas as exigências da pedagogia que buscava firmar-se como um conhecimento científico. (SAVIANI, 2009)

Os Institutos de Educação, foram, em seguida, elevados ao nível superior e incorporados às recém-fundadas Universidades de São Paulo e do Distrito Federal, respectivamente em 1934 e 1935. Enquanto isso, consolidava-se o padrão das Escolas Normais, que divididos então em dois ciclos, contemplavam os fundamentos da educação introduzidos pela reforma de 1930. Os cursos universitários de Pedagogia, por sua vez, foram marcados pela tensão entre o modelo cognitivo-cultural, que privilegiava o conteúdo das matérias a serem ensinadas, e o pedagógico-didático, no qual a prática prevalecia. O modelo cognitivo-cultural sempre prevaleceu sobre o pedagógico-didático, que ficava ainda a cargo das Escolas Normais (SAVIANI, 2009).

Ainda segundo o autor (SAVIANI, 2009), no período da ditadura militar, o controle do currículo do curso de Pedagogia era intenso e visava alinhar a educação do país aos interesses aos órgãos financeiros que a sustentava. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 90, a educação fragmentada, mercadológica e neoliberal toma conta da configuração do curso. As Escolas Normais foram substituídas pela Habilitação

---

<sup>7</sup> A expressão *refletir e refratar* uma realidade ficará mais clara ao aprofundarmos a visão de linguagem bakhtiniana. Por ora, reproduzimos aqui a argumentação de Voloshinov: “Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988 p.32)

Específica do Magistério, que diluía a formação do professor das séries iniciais dentro de um curso de 2º grau generalista, levando a um quadro de bastante precariedade

O caráter cognitivo-cultural privilegiado pelo curso de Pedagogia assegurava de certa forma a elitização do curso universitário, já que garantia a seus estudantes um conhecimento que os diferenciava do restante da população. Tal quadro condizia com os padrões neoliberais que precarizava cada vez mais o ensino básico no país. Foi com muita resistência e mobilização que as entidades do campo educacional conseguem assegurar a docência, inclusive da educação infantil e do ensino fundamental, como um dos pilares da formação do pedagogo. Apenas muito recentemente, essa conquista se concretiza pela aprovação das DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) para o curso de Pedagogia em 2006. (SHECIBE, 2007; SANTOS, 2008; AGUIAR et al, 2006; SAVIANI, 2009).

O que ressalta nesse panorama histórico conturbado e nas funções atribuídas ao pedagogo é o problema identitário da Pedagogia. Segundo Cruz (2009, p.1187), “a dificuldade em nomear o tipo de saber que a constitui contribui para fazer consolidar no senso comum pedagógico a ideia de que lhe falta um saber próprio”. Segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) atual, quais são, então, os saberes que o pedagogo deve ter?

O documento da Lei de Diretrizes e Bases de 2006 (BRASIL, 2006) traz a longa lista das funções atribuídas ao Pedagogo, para as quais a universidade deve prepará-lo.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do

Nesse documento, vemos ainda – felizmente - que o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto a olhar o ser humano de uma forma para além do cientificismo. Destacam-se enunciados como “compreender, cuidar e educar”, “reconhecer e respeitar”, “atuar com ética e compromisso”, “promover e facilitar relações de cooperação”, entre outras. Vemos aqui enunciados que constituem os sentidos que instauram um tipo de discurso de identidade sobre o que é ser um pedagogo, e conseqüentemente, um estudante de pedagogia. São exigidas dos profissionais da educação características que vão muito além das simples competências e requerem do profissional um olhar ético e estético para com o mundo, para com o outro que será o educando pelo qual o pedagogo, de uma forma ou outra, se responsabilizará.

A esfera da universidade propicia, então, esse olhar – ou essa “aptidão”, como propõe o documento? Como pensar numa educação que fomenta o desenvolvimento da ética, do compreender, do cuidar numa sociedade que, como vimos anteriormente, encaminha seu ensino para os trilhos da educação neoliberal, pautada e voltada para o mercado de trabalho organizado pela lógica da competitividade, da produção das competências?

Retomando a crítica feita por Chauí (2003) à universidade tomada por valores capitalistas, já apresentada nesse trabalho, trazemos aqui também uma breve discussão sobre o termo competência e sua aplicação no nosso sistema educacional, que dialoga com a contextualização da universidade no cenário neoliberal feito pela autora. Essa compreensão será fundamental para entendermos melhor os discursos identitários estabelecidos pelas forças dominantes em nossa sociedade. A identidade do jovem competente responde a essa lógica, é produzido em resposta a ela. A universidade responde, reflete e refrata.

---

conhecimento; XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

A noção de competências integrou-se legalmente à reforma educacional com a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996, apud MAGNIN). Buscamos apoio nos estudos de Provenzi (2016) e Magnin (2014) para traçarmos uma breve contextualização do que significa “competência” no nosso sistema educacional. O termo começou a ser formalmente utilizado no mundo corporativo na década de 70, como uma forma de sistematizar a seleção de indivíduos com habilidades específicas para incrementar a produção de capital das empresas. A Teoria das Competências surge, portanto, para atender os interesses da sociedade capitalista, e é rapidamente absorvido pelas políticas educacionais que passam a concentrar esforços em formar cidadãos competentes para a inserção no mercado de trabalho. (PROVEZI, 2016, MAGNIN, 2014). Mas que efeitos de sentido esse discurso oficial gera no indivíduo?

Segundo Magnin (2014), no mundo corporativo selecionam-se “os melhores” e livra-se dos “piores”, de acordo com áreas estratégicas da organização. São estabelecidas hierarquias de acordo com os resultados apresentados pelo trabalhador para o lucro da instituição, e a posição em que este se encontra dentro da companhia é decorrente de seu esforço pessoal em adquirir competências. Cria-se um senso de valor provisório para uns (pois pode-se ser sempre mais competente), e um valor de incompetência para outros. A responsabilidade pelo crescimento recai sempre no indivíduo, já que as oportunidades estariam disponíveis para todos. O foco, então, é no individualismo, transformando o outro num concorrente. O sentido do enunciado das competências compõe-se dialeticamente com o da incompetência, formando uma mesma unidade de sentido: esforçar-se para ser competente é livrar-se do estigma da incompetência. As competências, portanto, “não se configuram apenas como um conjunto de habilidades, mas como um modo de agir que responde diretamente ao interesse de reprodução do capital; um modo de agir não filosófico ou político, mas metodológico e pragmático” (MAGNIN, 2014, p. 45).

Segundo Provenzi:

O governo de si, propagado na teoria de competências, constitui, portanto, uma estratégia que atua por meio instrumentais e de discursos, exercitando a consciência no sentido de vincular uma verdade ao sujeito, a verdade dos conhecimentos, habilidades e atitudes que precisam ser apresentadas, constituindo-se um processo de subjetivação. O próprio sujeito vai constituindo-se através deste processo de sujeição e de auto gestão. (PROVENZI, 2016, p. 103)

Uma educação oficialmente regida pela Teoria das Competências em todas as suas instâncias significa uma educação de resultados, pelos quais alunos e professores são

individualmente responsabilizados. Os sujeitos constituem-se sob o discurso da competição e da competência/incompetência; a educação é vista como um produto a ser adquirido, e não como direito; a instituição e suas práticas sociais são tidas como neutras, meras transmissoras de habilidades cognitivas ou comportamentais. A finalidade é formar cidadãos aptos a competir, consumir e produzir bens para o mercado, reafirmando com isso uma lógica produtivista que limita a sua experiência ao que tem um valor pragmático (MAGNIN, 2014). No ensino superior, essa lógica se traduz em “produtos” dirigidos ao professor, que será o Outro do estudante nos seus anos de permanência na universidade: trabalhos, provas, notas. O “melhor” aluno (o forte, o guerreiro, como veremos adiante nos enunciados das estudantes) é aquele que resiste, que produz como o esperado, que por seu esforço pessoal vence as dificuldades e adquire as competências necessárias para concluir seu curso com sucesso.

E como poderia ser esse o caminho para alcançar as propostas da LDB do curso de pedagogia em relação à formação do pedagogo? Acreditamos aqui que essa educação instrumental não só é insuficiente, como é também prejudicial pelos modos de subjetivação que instaura, pelas práticas sociais que impõe, pelas relações excludentes que cria. Os objetivos da formação do pedagogo, como alguém que seja capaz de “atuar com ética e compromisso com vistas a uma sociedade justa, equânime, igualitária” (LDB, BRASIL, 2006) estariam, portanto, em contradição com uma educação cujas práticas sociais e de produção de conhecimento devem se ajustar aos valores de mercado e produtividade.

Como, então, introduzir no currículo do curso de Pedagogia saberes que não são parte das competências de nenhum domínio específico?

Acreditamos que a resposta esteja na mediação semiótica que se faz do conhecimento. E a palavra, por sua ubiquidade, é o fenômeno semiótico por excelência (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988)<sup>9</sup>; é pela materialidade verbal que se faz grande parte das mediações de sentido.<sup>10</sup> Através dela se formam julgamentos, avaliações, através dela o conhecimento circula e verdades são estabelecidas; através dela discursos de identidade são configurados conforme interesses políticos e econômicos dominantes, reproduzidos em

---

<sup>9</sup> Manteremos o crédito das citações da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* na forma Bakhtin/Voloshinov em respeito à forma como o livro foi editado no Brasil, embora reconheçamos, junto com os estudiosos da obra bakhtiniana, a autoria de Voloshinov (CASTRO, 2010).

<sup>10</sup> Essas mediações serão discutidas ao longo desse trabalho.



instituições, sejam elas de ensino, trabalho, família, etc. Por outro lado, é pela linguagem que o sujeito se posiciona e se humaniza.

Entretanto, como afirma Castro (2015) nos cursos universitários, salvo o de Letras, é incomum encontrarmos discussões sobre a linguagem. O curso de Pedagogia, embora forme profissionais responsáveis pelos primeiros contatos da criança com a linguagem escrita, raramente promove reflexões sobre as questões sociais, ideológicas e políticas relacionadas à linguagem (CASTRO, 2015). Ou quando a discute, é de uma perspectiva estruturalista, instrumental e técnica, condizente com a construção de competências. Com esse silêncio, naturaliza-se na universidade a ideia de uma língua neutra, uma língua como instrumento e não como experiência (KRAMER, 2000), ideia essa que continua a ser reproduzida nos bancos escolares.<sup>11</sup>

Nos próximos capítulos, discutimos por que a língua nunca é neutra. Como veremos a seguir com a filosofia bakhtiniana, a língua é ideologicamente preenchida (BAKHTIN, 2015) e um poderoso modo de produção de subjetividades que vão *professoralizar* o sujeito que está sendo estudante e em breve estará sendo professor.

## 2.2 LINGUAGEM, DISCURSOS DE IDENTIDADE E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES: COMO SE FAZ UM PROFESSOR

### 2.2.1 O círculo de Bakhtin

Antes de iniciarmos a discussão sobre o conceito de linguagem no Círculo de Bakhtin, fazemos aqui uma breve digressão para esclarecer a que(m) nos referimos quando mencionamos as ideias do Círculo. Este era formado por um grupo de jovens que se reuniam para discutir política, filosofia, arte e literatura, entre outros assuntos. Produziram grande parte de sua obra na Rússia dos anos 20, sob um pesado clima da vigilância política stalinista.

Estes intelectuais dialogaram de forma muito particular e sofisticada com a teoria marxista e apreenderam dela a concepção materialista histórico-dialética das relações sociais

---

<sup>11</sup> No curso de pedagogia da UFPR, o qual podemos afirmar que ocupa um lugar privilegiado em relação a outros cursos de pedagogia do país, os alunos contam em seu programa com somente 30+15 horas de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e 60 horas de Alfabetização, matérias que mais se aproximariam de uma discussão sobre a linguagem. Um dado positivo nesse aspecto é presença da disciplina Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias, de 30h, uma excelente oportunidade para discutir a linguagem na contemporaneidade (UFPR, 2016, disponível em <http://www.pedagogia.ufpr.br/alunos/obremetas.pdf>, acesso em 15/05/2016)

do mundo, indo, entretanto, para além da dialética proposta pelo marxismo em relação aos processos semióticos constitutivos da cultura e da existência humana. Embora não seja o objetivo aprofundar a relação de cada membro do grupo com o materialismo dialético, podemos nos apoiar em Castro (2010) para fazer uma leitura mais consciente dos nomes que aparecem citados neste trabalho.

Os principais autores desse Círculo que norteiam nossa visão de linguagem são Vladimir Voloshinov e Mikhail Bakhtin. O primeiro demonstra uma relação mais próxima, embora crítica, com os preceitos do Marxismo. Para Voloshinov, seria necessário superar a concepção mecanicista da causalidade econômica proposta pelo marxismo para poder ampliar entendimento das relações sociais e da rica variedade simbólica a que está sujeita a consciência humana. Voloshinov acreditava ser essencial atrelar ao conceito de ideologia uma definição mais precisa e abrangente das características do mundo semiótico no qual vivemos e afirmava a necessidade de se olhar com atenção para o mundo verbal, colocando a palavra em posição central de todos os estudos semióticos (CASTRO, 2010). Voloshinov afirmava ser “a palavra o fenômeno ideológico por excelência”, e presente em todas as esferas de atividade humana (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988, p.36). A linguagem, deveria ter, portanto, um papel central nos estudos das relações sociais. O marxismo foi, entretanto, uma alternativa metodológica que, considerando a materialidade do homem e da cultura por ele produzida, proporcionou a superação do abstracionismo e do subjetivismo que direcionavam as perspectivas científicas e filosóficas, linguísticas e psicológicas do início do século XX. (CASTRO, 2010)

Bakhtin, viveu muito mais que seus companheiros - que não ultrapassaram os anos da juventude – e teve a chance de se aprofundar em seus escritos. Embora tenha percebido no pensamento de seus colegas as possibilidades abertas pela perspectiva sócio-histórica do sujeito e da cultura, amadureceu seu trabalho superando muitos dos pressupostos marxistas. Afastou-se totalmente dos esquemas estruturados pela causalidade econômica, desenvolveu um vocabulário próprio e criou uma teoria baseada num mundo aberto e inconcluso, no seu início e durante todo seu contínuo movimento: esta seria, para o autor, a dialogia autêntica (CASTRO, 2010).

Mesmo com as particularidades de cada autor, podemos dizer que o pensamento do Círculo de Bakhtin converge para uma concepção dialógica da linguagem, que problematiza

a concepção de língua apresentada pela linguística tradicional<sup>12</sup> – ora a complementando, ora contrapondo-se frontalmente aos seus preceitos.

Como sintetiza Brait (2009), a questão do dialogismo do Círculo ancora-se numa dimensão dupla e indissolúvel: de um lado, diz respeito ao permanente diálogo (nem sempre harmonioso) existente entre os diferentes discursos de uma comunidade, cultura ou sociedade, instaurando a natureza interdiscursiva constitutiva da linguagem; por outro lado, diz respeito “às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que por sua vez instauram-se e são instaurados por esses discursos” (BRAIT, 2009, p. 69).

Como veremos mais adiante, a concepção dialógica de linguagem resulta também num rico material para compreender a formação da consciência: somos sujeitos sócio-históricos, constituídos e constituintes das inúmeras vozes que nos cercam e reverberam em nós os tempos da humanidade e seu imenso universo semiótico.

### 2.2.2 Linguagem: a teia tênue da manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos..

João Cabral de Melo Neto

A língua não se separa da vida. A língua é viva, é *a* vida. Talvez essa tenha sido a grande revolução no pensamento sobre a linguagem trazida pelo Círculo de Bakhtin: a língua é dialógica.

---

<sup>12</sup> Chamamos aqui de Linguística Tradicional a ciência linguística assim como proposta por Ferdinand Saussure (Genebra, 1857-1913), cujo objetivo seria a análise e classificação neutra dos elementos da língua, inspirada nos moldes positivistas das ciências naturais. Sua dicotomia fundamental seria *langue x parole*, os dois lados do signo linguístico, sendo a língua o objeto da linguística por ser estável e passível de subdivisões estruturais (morfologia, sintaxe, etc.).

Para os autores do Círculo, o mundo no qual o sujeito se enuncia e se posiciona é um mundo saturado de valores. Todos os produtos da criação ideológica são corporificados em algum material semiótico definido e dotados de materialidade – são sempre signos. Os signos, por sua vez, são sempre intrinsecamente sociais, produzidos no interior dos complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio social. O mundo só adquire sentido para os seres humanos quando semiotizado, e nossa relação com o entorno é sempre atravessada por valores (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988; BAKHTIN, 1997).

Os signos não são espelhos que simplesmente refletem uma realidade; os autores utilizam a metáfora do raio de luz para dizer que os signos também refratam o mundo; o processo de significação se dá sempre atravessado pela refração dos múltiplos quadros axiológicos, povoados de palavras alheias, julgamentos de valor e acentos através da qual o raio passa em seu caminho em direção ao objeto: a atmosfera social da palavra, a atmosfera que cerca o objeto, faz as faces da imagem cintilar.” (BAKHTIN, 1981, p.277, apud FARACO, 2003)<sup>13</sup>. A palavra, portanto, existe a partir de uma imensidão de feixes ideológicos.

Para o Círculo de Bakhtin, a língua se efetiva na forma de enunciados (orais ou escritos). O enunciado, para esses filósofos, é a unidade básica da linguagem, o fundamento da língua. Necessita de um enunciador para existir: um sujeito histórico, que enuncia em um determinado momento, em um determinado contexto, sendo este ato único e irrepetível; o enunciado se recria a cada enunciação concreta, mas está sempre subordinado à relação dialógica. (BAKHTIN, 1997)

Nas palavras de Bakhtin, a relação dialógica é “uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Um enunciado sempre pressupõe enunciados que o precederam e que lhe sucederão, ele nunca é o primeiro nem o último ” (BAKHTIN 1997, p.346). Ao subordinar a palavra – o enunciado – ao emaranhado dialógico, Bakhtin reafirma sua crítica à insuficiência da linguística tradicional, que “estuda somente a relação existente entre os elementos dentro do sistema da língua, e não a relação existente entre o enunciado e a realidade, entre o enunciado e o locutor (o autor)” (BAKHTIN 1997, p.346).

---

<sup>13</sup> Bakhtin, Mikhail. Discourse in the Novel. In: **The Dialogic Imagination: four essays by M.M.Bakhtin**. Austin: University of Texas Press, 1981

Diante do dialogismo intrínseco da língua, podemos observar os mecanismos do conceito de responsividade: a língua existe para o outro. Sobre isso, Bakhtin ressalta que “a vida conhece dois centros de valores que são fundamentalmente diferentes e ainda assim correlacionados: eu mesmo e o outro” (BAKHTIN, 1993, p. 74), sendo cada um, o eu e o outro, um universo único de valores; e na contraposição desses valores que os enunciados se concretizam. Assim o sujeito insere-se, de forma responsiva, ativa, na grande teia dialógica, na grande arena de vozes da qual faz parte, numa reverberação infinita de discursos que lhe confere sua posição eterna de não acabamento:

O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores —emanantes dele mesmo ou do outro — aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação. (BAKHTIN, 1997, p. 292)

Em outras palavras, podemos dizer que todo enunciado é uma relação entre duas vozes: ele sempre é dirigido para um outro, mesmo que imaginado; procura uma resposta, um posicionamento e se dá sempre na dimensão do “já-dito”. A voz é uma voz social: a forma como diferentes grupos sociais dizem o mundo; por isso seu meio é sempre conflituoso e perturbado. A língua é, portanto, polivalente, heteroglótica. Assim, um enunciado nunca viaja, como pretende a linguística tradicional, de forma linear e transparente da boca de um emissor aos ouvidos do receptor. Entre o enunciado e o objeto, encontra-se a espessura tensa de outros discursos. A relação entre falante e o discurso nunca se dá pela palavra neutra, pois o enunciado vivo surge num momento histórico e não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas envoltas pela consciência socioideológica em seu entorno: é participante ativo do diálogo social. (BAKHTIN, 2015, p.49)

Ao discutirmos aqui as relações com a linguagem na esfera acadêmica, seja escolar ou universitária, questionamos a concepção de linguagem que se pretende nessas trocas cotidianas que fazem circular o conhecimento e que tanto se afasta da concepção responsiva e alteritária da linguagem: a língua como um objeto abstrato e neutro a ser adquirido, distante do sujeito que se esforça para dominá-la; a língua como uma abstração de convenções adotadas pelo corpo social; a língua deslocada de seu falante, deslocada do grande diálogo social, intocada pelas relações de poder que enformam o objeto. Essa concepção de língua originada no que se chamou de objetivismo abstrato (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988) deu origem ao estruturalismo, e direcionou todo o pensamento linguístico, entre outras esferas de pensamento, do século XX. É a essa linha

epistemológica que nos referimos quando falamos da linguística tradicional: a língua sendo classificada e entendida como um sistema fechado em si mesmo.

Diante disso, questionamos se nessa instituição de formação dos professores – o curso de pedagogia da UFPR - existe espaço para essa dialogia: os futuros professores são vistos como falantes, ouvintes, produtores de uma língua viva? Acreditamos que não: as práticas linguísticas na universidade se pautam, como se pautam as práticas escolares, na visão tradicional de linguagem, na qual a palavra escrita é um instrumento neutro de transmissão de conhecimento, onde não há espaço para o sujeito posicionar-se responsivamente.

Compreender a responsividade e o dialogismo da língua é trazer de volta o sujeito – o aluno – para a posição de co-autor dos enunciados que circulam, e considerar sua palavra e sua história como parte do discurso que refrata os objetos de saber-poder. A dialogicidade intrínseca do discurso nos ajuda a ver com clareza que a palavra do outro não se encontra no objeto, mas, como postula Bakhtin, no “horizonte subjetivo do ouvinte” (BAKHTIN, 2015, p.56).

Ao observarmos as práticas de leitura e escrita na universidade, deslocamos, então, nosso olhar do objeto (o texto acadêmico) para esse horizonte subjetivo em busca dos sentidos atribuídos – refletidos e refratados – pelos sujeitos desse discurso: suas percepções acerca das práticas de leitura e escrita, suas narrativas pessoais como sujeitos leitores. E reiteramos nossa investigação sobre modos de produção de subjetividades nas práticas de letramento no curso de Pedagogia da UFPR.

Vamos ainda um pouco além, e com Bakhtin (2015) entendemos que a língua não é única e singular. Existe dessa forma apenas na visão da linguística tradicional, que como vimos, a concebe como sistema gramatical abstrato de formas convencionais, distante de suas assimilações ideológicas concretas e sua contínua formação histórica como língua viva. A língua deve ser compreendida, segundo o autor, como heteroglossia, ou pluringuismo dialogizado: um constante movimento de luta de várias línguas subjugadas pela língua única e normativa<sup>14</sup>; uma estratificação infinita de línguas sócio ideológicas que se ampliam por

---

<sup>14</sup> A normatividade a que nos referimos aqui não é a normatividade dos gramáticos anteriores ao estruturalismo. Reconhecemos o papel da linguística saussureana e seus desdobramentos, como a sociolinguística, na transformação da visão normativa dessa gramática. Vamos discutir aqui, entretanto, o diálogo de Bakhtin (2015) e Voloshinov (1988) com a linguística estruturalista, que, em sua concepção de

serem atravessadas de forma dinâmica por sua própria dialogização ao entrarem em contato, em conflito, em consonâncias e dissonâncias; um movimento concomitante de internalização *do* discurso alheio e busca de responsividade *no* discurso alheio: uma grande arena de vozes em constante expansão e tensão (BAKHTIN, 2015, p. 63).

Essa tensão, segundo o filósofo, ocorre pelo conflito constante de duas forças de unificação e centralização do mundo verboideológico: as forças centrípetas e centrífugas da língua (BAKHTIN, 2015, p. 39). As forças centrípetas são homogeneizadoras, unificadoras; tem a pretensão da língua una, opondo-se ao heterodiscurso da vida real. Por sua vez, são também reais, enquanto forças que superam e impõem limites ao heterodiscurso; criam no interior da língua heterodiscursiva um núcleo firme e estável da língua oficialmente reconhecida. A lado dessas forças, segue o “trabalho incessante” das forças centrífugas da língua, com processos de descentralização e separação, mantendo a existência variada e em movimento.

Cada enunciação, segundo o autor, é um ponto de aplicação de ambas as forças ao mesmo tempo, onde se cruzam processos de centralização e descentralização: “o autêntico meio da enunciação, no qual ela se forma e vive, é justamente o heterodiscurso dialogizado, anônimo e social como a língua, mas completo, rico em conteúdo e acentuado como enunciação individual”. (BAKHTIN, 2015, p.42)

Nessa “arena” de conflitos, portanto, que ocorre a estratificação infinita das línguas. O autor esclarece que essa estratificação se dá pelo organismo específico dos gêneros, quando determinados elementos da língua (lexicais, semânticos, sintáticos, etc) se organizam ao redor do sistema geral de algum deles: oratório, publicitário, jornalístico, literário, legal, etc. coincidindo muitas vezes com a estratificação profissional, mas refletindo e refratando também o momento histórico da vida verboideológica de cada geração ou camada social. Os elementos da língua ganham, então “o aroma específico dos gêneros: agregam-se aos pontos de vista específicos, aos enfoques, às formas de pensamento, às nuances e aos acentos de dados gêneros.” (BAKHTIN, 2015, p. 63).

Um dado importante que nos concede o autor é que o que nos importa nesses gêneros não é estudar suas estruturas linguísticas neutras, mas seus aspectos intencionais: “suas potencialidades intencionais (...) são realizadas em direções definidas, são

---

signo fechado em si mesmo, acaba por criar uma normatividade gerada pelas convenções linguísticas da língua como sistema de regras.

completadas por um conteúdo definido, concretizam-se, impregnam-se de avaliações concretas, ligam-se a horizontes definidos concretos dos gêneros e profissões” (BAKHTIN, 2015, p. 64).

Não é a composição neutra da linguagem que estratifica e se diferencia, mas sim suas potencialidades intencionais. O autor continua, afirmando que as intenções que perpassam essas linguagens “endurecem para estranhos, convertem-se em limitações semânticas e expressivas, sobrecarregam a palavra para eles e deles a isolam, dificultando-lhe o emprego intencional direto e irrestrito dessa palavra” (BAKHTIN, 2015, p. 64).

Essas reflexões se tornam essenciais ao nosso trabalho quando pensamos a universidade como uma esfera social onde se produz uma linguagem com um “aroma” específico de uma determinada estratificação linguística: o gênero acadêmico, endurecido para aqueles que lhe são ainda estranhos. O aluno que chega encontra redes dialógicas (e ideológicas) de infinitas ramificações. E movimentar-se nessa arena, como declara Bakhtin significa compreender não a palavra neutra, não simplesmente as formas e o vocabulário esperados nos tipos textuais que se produzem nessa esfera: significa compreender as intenções e acentos, as relações de poder que incluem uns e excluem outros. Se nos restringirmos a observar somente os elementos linguísticos dos textos que circulam na universidade, sejam os lidos ou produzidos pelos alunos, corremos o risco de perceber apenas sinais externos, “antecipações esclerosadas do processo intencional, sinais deixados no caminho do trabalho vivo das intenções” (BAKHTIN, 2015, p. 67). Se nos abstrairmos das intencionalidades das relações linguísticas, ficamos com “um cadáver nu da palavra em nossas mãos, através do qual nada conseguiremos descobrir sobre a situação social e o destino vital de cada palavra.” (BAKHTIN, 2015, p. 68).

O aluno que chega à universidade traz consigo as linguagens de suas comunidades de práticas sociais, gêneros do discurso das múltiplas esferas nas quais circula e que o constituíram. Entretanto, a universidade elege a língua escrita no gênero acadêmico como única possibilidade de produção, apagando a história e o meio social no qual viveu o estudante. Os conflitos decorrentes desse encontro nos remetem a mais uma coordenada fundamental da teoria dos gêneros em Bakhtin: sua distinção entre gêneros primários e secundários.

Gêneros discursivos primários são aqueles decorrentes das atividades cotidianas, relacionadas à oralidade. Os gêneros discursivos secundários advêm de usos culturais mais elaborados da linguagem, tais como a escrita científica, a obra literária, a crônica jornalística, etc., e pressupõem um uso mais complexo da linguagem por serem organizadas



dentro de sistemas culturais específicos, como a ciência, a filosofia ou o direito. Entretanto, essa distinção não significa separação. É importante pontuar que, para Bakhtin, gêneros primários e secundários estão em constante diálogo, não sendo mutuamente excludentes. O romance, por exemplo, utiliza-se de representações do gênero primário na voz de seus personagens; um diálogo cotidiano pode ser parte de uma entrevista jornalística, da mesma forma que uma citação filosófica pode ser parte de uma conversa entre amigos. Para o autor, há uma hibridização dos gêneros que se alimentam mutuamente, numa relação dialógica entre a o mundo da vida e o mundo da cultura (MACHADO, 2010)

No entanto, ao silenciar a voz do estudante, a universidade nega a possibilidade de uma relação dialógica entre os gêneros primário e secundário. O que o estudante encontra é uma ruptura entre os sentidos que faz de si, constituído nas e pelas esferas sociais em que viveu e vive, e os sentidos que a universidade o convoca a produzir. A oralidade, por exemplo, característica dos gêneros primários, é considerada inferior e incompatível com os gêneros exigidos na universidade.

Vários estudos contemporâneos propõem um contínuo entre língua escrita e a oral ao invés de polos extremos de diferenciação entre as duas modalidades e contestam a superioridade cognitiva da língua escrita (KLEIMAN, 2012). Constatamos que os conceitos de gênero de Bakhtin já previam os resultados dessas pesquisas ao reconhecer que os gêneros primário e secundário se alimentam mutuamente, são híbridos e promovem o trânsito entre o mundo da cultura e o mundo da vida. Portanto, compartilhamos o pensamento de Kleiman (2012) para afirmar que um olhar que admita ressaltar as semelhanças constitutivas antes das diferenças formais entre a linguagem trazida pelos alunos e a linguagem exigida pela universidade permitiria que o trânsito entre o gênero primário e secundário se desse de forma consciente e horizontal, substituindo a ruptura que o estudante encontra ao se ver em dificuldades para ler e escrever (num determinado gênero desconhecido) por uma mediação que proporcione diálogo entre a linguagem da universidade e a linguagem da vida.

Podemos nesse momento exemplificar a problemática da inserção do aluno na esfera de produção do gênero acadêmico com o trabalho de Marinho (2010), que ao desenvolver sua pesquisa sobre esse tema na Universidade Federal de Minas Gerais, constatou várias contradições nas práticas linguísticas dentro da academia. A autora afirma, baseando-se na filosofia bakhtiniana, que sendo um gênero o produto de uma atividade social, é necessário que se faça parte do contexto dessa atividade para que se domine esse gênero em específico. “A experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que

fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida” (MARINHO, 2010, p. 367). Portanto, é necessário que o aluno faça parte, por algum tempo, de uma comunidade de prática para que possa não se sentir desamparado em relação às interações verbais praticadas por essa comunidade; e essa comunidade de prática, nesse caso, é a própria universidade.

Entretanto, as expectativas dos professores em relação à produção linguística dos alunos mostram-se distante da realidade quando propõem, como exemplifica a autora (MARINHO, 2010), que estes redijam uma resenha crítica sobre uma obra, quando isso exigiria, além das características próprias desse tipo de texto, um conhecimento profundo sobre determinado assunto e um posicionamento de especialista em relação à obra; ou quando exigem leituras de autores difíceis para alunos que não fazem parte da rede discursiva da qual esses escritores e seus leitores fazem parte. Além disso, a autora chama a atenção ao fato de que os gêneros na academia são bastante variados, e organizam-se ao redor das necessidades de diferentes disciplinas e suas diferentes características. Lembrando que os gêneros são relativamente estáveis (BAKHTIN, 1997), Marinho (2010) afirma que na academia, muitas vezes subestimamos o quão *relativamente* estáveis eles são: dependem das exigências de cada matéria, de cada professor, de cada linha teórica. Diante desses fatos, a inexperiência dos alunos deveria ser vista como uma característica natural e não um déficit a ser sanado por medidas compensatórias oferecidas a alunos com dificuldades no uso da língua. No entanto, isso raramente acontece, e a relação entre os estudantes e professores é, muitas vezes, bastante tensa.

Relacionamos, assim, os pensamentos da autora às afirmações de Bakhtin em relação à intencionalidade da palavra. A experiência no meio social permite, muitas vezes, que se percebam suas concepções intencionais, seus horizontes de atuação, os não-ditos que implicam avaliação de valor. Portanto, vemos como insuficientes programas nos quais se ensinam as técnicas de escrita acadêmica sem que se discutam as relações axiológicas implicadas nas práticas de leitura e escrita – a palavra nua; estaríamos reproduzindo dessa forma, a concepção estruturalista da língua como objeto a ser apreendido de forma instrumental. Compartilhamos da posição de Marinho (2010), que afirma serem irreais as expectativas de que o aluno simplesmente supere seus “déficits” de leitura e escrita, como se tais dificuldades originassem de problemas individuais. Pelo contrário, como veremos mais adiante, o discurso do déficit se torna um poderoso discurso de identidade que muitas vezes interfere na inserção do aluno na esfera social e linguística da academia, causando sofrimento, exclusão e evasão.

Essa situação parece bem comum também aqui na UFPR, onde realizamos esse estudo. Tovar (2015) afirma, em sua pesquisa, que a inserção do estudante universitário na esfera de produção do gênero acadêmico é problemática desde o momento de sua entrada na universidade, e demonstra, com a fala dos estudantes da UFPR, o quanto da responsabilidade por esse fato é atribuída aos próprios estudantes, tanto por eles mesmos quanto pela universidade como um todo. Essa dificuldade acaba por afetar a relação professor aluno, que se constrói ao redor de expectativas e frustrações de ambas as partes.

Diante dessas reflexões, voltamos, nesse momento, ao principal fio que tece essa dissertação, e que viemos afirmando até aqui: sendo práticas sociais, as práticas de leitura e escrita são também modos de subjetivação. Longe da neutralidade, são saturadas de ideologias: hierarquias sociais históricas, organização de saberes, relações de poder. Dessa forma, essas práticas fabricam e reproduzem os discursos de identidades aos quais os estudantes se esforçam em se adequar; e é nesse esforço, nesse embate, que se produz os modos de subjetivação do estudante. Como exemplo, citamos Pan (2003), que demonstra claramente em sua tese como as crianças respondem às identidades construídas pelo discurso social: o hiperativo, o bagunceiro, o desatento, o bom aluno, etc. Em sua pesquisa, vemos como o discurso que produz identidades as quer fixas, um produto de saberes bem estabelecidos nas relações de poder que servem às ideologias neocapitalistas da nossa sociedade contemporânea.

Da mesma forma, as práticas sociais e discursivas na universidade configuram identidades: o estudante de determinado curso, que exercerá tal profissão, aquele que é bolsista ou de uma classe social alta, o que se esforça e se adapta, ou que desiste por não ser forte, o oriundo de uma escola de elite ou de uma escola pública, de um curso diurno ou noturno, o competente e o incompetente, etc. (PAN, 2003; TOVAR, 2015). Discursos de identidade estes que refletem e refratam discursos institucionais e sociais. Discursos, enfim, que funcionam como modos de produção de subjetividade assujeitadas.

Antes de discutirmos a questão dos discursos de identidade, aprofundamos o conceito de subjetividade, apontando como fazemos a relação entre a produção de subjetividade e a teoria de linguagem e sujeito do Círculo de Bakhtin.

### 2.2.3 Sujeito e subjetividade: onde começa a humanidade

*“O inferno não são os outros, pequena Halla. Eles são o paraíso, porque um homem sozinho é apenas um animal. A humanidade começa nos que te rodeiam, e não exatamente em ti. Ser-se pessoa implica a tua mãe, as nossas pessoas, um desconhecido ou a sua expectativa. Sem ninguém no presente nem no futuro, o indivíduo pensa tão sem razão quanto pensam os*

*peixes. Dura pelo engenho que tiver e parece como um atributo indiferenciado do planeta. Parece uma coisa qualquer”.*

Valter Hugo Mãe

*“Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse”*  
Mikhail Bakhtin

A teoria dialógica de linguagem nos leva a uma profícua filosofia que inclui a própria formação da consciência. Embora não tenha falado explicitamente em subjetividade, uma categoria contemporânea, Bakhtin e o Círculo nos fornecem elementos sólidos para pensar essa questão à luz dos conceitos de Alteridade, Exotopia e Dialogismo.

Subjetividade é um conceito muito usado em várias correntes das teorias psicológicas e filosóficas, adquirindo significados bastante diversos. O termo subjetividade refere-se ao que é subjetivo, portanto, próprio ao sujeito. Tanto na Filosofia Antiga quanto na Medieval, o termo *sujeito* tinha a acepção de fundamento, de substrato, e era estendida a qualquer substância, não apenas ao homem. René Descartes (1596-1626), foi quem trouxe o homem para o centro da discussão filosófica, que passa a ser o fundamento último de toda a realidade. Com Descartes, o sujeito pensante inaugura o Racionalismo e uma busca, através da razão e do julgamento, pela verdade absoluta e universal. O sujeito cognoscente seria, então, o fundamento de todo o conhecimento nessa relação do sujeito com seu objeto (PAN et al, 2011).

Francis Bacon (1561-1626) inaugura, por sua vez, uma outra forma de buscar o conhecimento científico: a experiência sensorial, baseada nos sentidos, na observação e na percepção. A soberania do sujeito como fonte do conhecimento é questionada, e para o filósofo, a realidade objetiva é o que forma o conhecimento. Tem início assim o Empirismo: opondo-se ao Racionalismo, nesse novo paradigma as ideias *a priori* são descartadas e estabelecem-se metodologias rigorosas para que a leitura da realidade seja correta e objetiva, deslocando o foco da subjetividade para objetividade. (PAN et al, 2011)

São muitos os desdobramentos dessas duas correntes de pensamento. Essa dicotomia subjetividade-objetividade acompanha os estudos da filosofia e da psicologia em muitas de suas principais abordagens, inclinando-se ora para uma instância, ora para outra. Como argumentam os autores:

Ora dando maior ênfase à subjetividade; ora negando-a, diluindo-a e afirmando apenas a objetividade; ora enfatizando a chamada interação (interação subjetividade e objetividade). Ou seja, ora entendendo a subjetividade como instância produtora do real, das coisas, do mundo; ora como esfera meramente produzida pelos objetos (naturais e/ou sociais); ora como resultado de uma suposta inter-relação entre subjetividade e objetividade, mundo interno e mundo externo, indivíduo e sociedade, etc. Em todos os casos, mantêm-se subjetividade e objetividade como esferas autônomas, universais e distintas. (PAN et al. 2011, p.2)

A partir do século XIX, a linguagem torna-se central nas discussões sobre a relação mente-mundo. Desde Descartes até então, a visão representacional da linguagem, fundamentada no pensamento de Santo Agostinho, era preponderante: sua função, segundo essa perspectiva, seria designativa, ou seja, a de nomear objetos no mundo. A linguagem era vista como um meio imperfeito e passível de equívocos para a externalização de ideias. Ao final do século XIX, a filosofia passa a enfrentar essa concepção, e a visão da linguagem como ação começa a ocupar o centro das discussões filosóficas (MIGUENS, 2007; PAN et al. 2011).

Nesse contexto, Voloshinov (1988) afirma que, ao início do século XX, eram duas as principais orientações de pensamento que elegeram como objeto de estudo a linguagem. Estas foram denominadas pelo Círculo de Bakhtin como subjetivismo idealista e objetivismo abstrato, nas quais identificamos a histórica dicotomia subjetividade-objetividade: ora a consciência do indivíduo é a fonte de todo o conhecimento, ora o meio social se configura como constituidor da consciência humana. Sobre o subjetivismo idealista, corrente de pensamento que segue a concepção representacional da linguagem, Voloshinov (1988) esclarece que:

Interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção). O psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem. Esclarecer o fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato significativo (por vezes mesmo racional) de criação individual. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988, p.72)

Ainda segundo o autor, sob essa concepção, a língua se assemelharia à criação artística e à expressão individual, relacionando-se diretamente com a estilística. Cita como representantes dessa vertente os filósofos Karl Vossler, um dos fundadores do idealismo, e Benedetto Croce, que teve grande influência no estudo da Estética.

É nesse momento que surge, em resposta à teoria de sujeito como fonte individual da linguagem, a teoria linguística de Saussure, propondo a linguagem como entidade social e abstrata. Saussure elimina o falante da língua para transformá-la em objeto de estudo científico: em outras palavras, a língua passa a ser objetivamente analisada, como um sistema fechado em que signos se relacionam com signos. Move, então o pêndulo para o lado oposto, da subjetividade para a objetividade (PAN et al, 2011). Como colocam os autores do Círculo de Bakhtin, de um lado o subjetivismo idealista, do outro o objetivismo abstrato. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988)

Dessa forma, continuam presentes as dicotomias que antes regiam o pensamento sobre o sujeito, agora incorporados aos estudos da linguagem. O Círculo de Bakhtin critica ambas as posições, e propõe pensar a superação dessa dicotomia. A teoria dialógica desses filósofos nos permite afirmar que “é no enunciado – no texto, no discurso, nas formas vivas da linguagem – que se dão os processos de subjetivação” (PAN et al, 2011, p. 6). Ou seja, a formação da consciência é ao mesmo tempo subjetiva e objetiva: subjetiva por ser o sujeito, que da sua posição verboaxiológica única e irrepetível, produz o enunciado – ele se posiciona; ao mesmo tempo é objetiva, pois depende do mundo semiótico, concreto, onde esse enunciado foi proferido.

A palavra, portanto, é preta de significados que traz consigo, e esses significados são movimentados no ato único do enunciado. Ao criar sentidos sobre a língua, o sujeito cria sentidos sobre si. Dizemos, com Pan, que a língua, “enquanto plurivalência, é uma semiose infinita, é a memória cultural que possibilita ao sujeito, ser humano, tornar-se humano, humanizar-se” (PAN et al, 2011, p. 6). É na língua, no discurso, portanto que o sujeito se constitui, ao mesmo tempo em que produz a língua.

Muitos autores, ao longo do século XX, elegeram a linguagem como fundamental para reflexões sobre o sujeito, fazendo-o de uma perspectiva discursiva. Por essa perspectiva, o sujeito passa a ser visto como produtor e produto da sociedade moderna, e a subjetividade como uma instância histórica, situada num tempo e lugar determinado, problematizando a noção de unicidade e homogeneidade do sujeito da consciência. Sob essa concepção, ser alguém significa tornar-se alguém. Isso implica a mediação de um universo semiótico. A linguagem não é simplesmente representação ou expressão de ideias: é “produção material e simbólica de modos de existência do sujeito. Ou seja, modos de produção de subjetividade.” (PAN et al., 2011, p.7).

Podemos afirmar que Bakhtin e seu Círculo, pelo que já vimos até aqui, foram um dos precursores desses estudos discursivos, abrindo caminho para os vários estudiosos do século XX que utilizaram essa perspectiva como uma forma de compreender o mundo e sujeito, rompendo finalmente com a dicotomia subjetividade-objetividade (BRANDÃO, 2012). Segundo Pan (2007), a visão discursiva da formação da consciência liberta o homem de sua condição de objeto. A subjetividade analisada dessa forma desconstrói qualquer instância de causalidade unívoca que a determine; deve-se compreendê-la como campo de multiplicidade e heterogeneidade, produzida tanto por instâncias individuais quanto por instâncias coletivas e institucionais, e não como construção individual e universal do sujeito, uma subjetividade prisioneira do “individualizado” da “interioridade”. A ideia de expressão

individual do pensamento dá lugar à questão de como nos posicionamos subjetivamente no discurso. (PAN et al, 2011)

Vejamos em mais profundidade como os autores do Círculo de Bakhtin argumentam em favor desse pensamento:

Voloshinov (1988) questiona as teorias psicológicas da formação da consciência, tanto as de origem positivistas que consideram a consciência um “simples conglomerado de reações psicofisiológicas fortuitas, que por milagre, resultam numa criação ideológica significativa e unificada”, quanto as de origem idealistas, que situam a ideologia na consciência individual, sem suporte na realidade e desvinculada dos fatos históricos e sociais. O autor enfatiza o caráter sócio-ideológico da consciência individual. Afirma que “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”. O sujeito, para o autor, é uma expressão singular das vozes que, da sua posição única, seleciona axiologicamente a partir de seu meio social, reproduzindo em sua consciência a lógica da interação semiótica de um grupo social (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988, p. 34-36).

Daí o peso que o autor coloca na linguagem, e na palavra como elemento formador da consciência: através dela entro em contato com o mundo semiótico do outro, presente ou não: a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. A palavra sempre se dirige. Fica bastante evidente, portanto, o caráter alteritário e semiótico da formação da consciência humana:

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988, p. 113)

A palavra tem o poder de formar nossa consciência desde o nosso nascimento: quando nascemos, não inventamos um universo semiótico, mas mergulhamos no que já está em nosso entorno. A palavra carrega em si o tom emotivo-volitivo que nos constitui e nos dá acabamento. Sobre isso, diz Bakhtin (1997):

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. (BAKHTIN, 1997 a, p. 378)

Desde a primeira palavra materna proferida, o conceito fundamental para compreendermos o processo da formação da consciência na filosofia bakhtiniana é a exotopia.

Para Bakhtin, o conceito de exotopia está intimamente relacionado ao de autoria. Bakhtin (1997) a princípio fala sobre literatura quando fala da relação entre o autor e o herói por ele concebido. Distingue, nesse processo de criação, o autor-pessoa do autor-criador: enquanto o primeiro seria o autor em si, o escritor ou o artista, o autor-criador é entendido como uma “posição estético-formal, cuja característica básica está em materializar uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo” (FARACO, 2010, p.38). Em outras palavras, o autor-pessoa distancia-se de si próprio para que o autor-criador organize esteticamente uma posição valorativa, que crie um herói e seu mundo, lhe conferindo acabamento estético.

Transportando essa filosofia da literatura à vida, Bakhtin afirma que todo ato criativo significa transpor a realidade vivida para outro plano axiológico: o ato estético. Aspectos do plano da vida são isolados e reorganizados esteticamente numa nova realidade. O autor-criador é quem trabalha esse arranjo estético; entretanto ele não o faz passivamente, mas recorta-os e os reorganiza de uma certa posição axiológica. A vida vivida pelo herói seria um “acontecimento aberto”; somente o autor-criador pode lhe conceder acabamento. E isso só é possível porque este vê mais que seu personagem; ele possui um excedente de visão, a consciência de uma consciência, que lhe completa. Esse excedente de visão é o que Bakhtin chamou de exotopia (FARACO, 2010).

Cada um de nós ocupa um lugar único, que não pode ser ocupado por outra pessoa, da mesma forma que não podemos ocupar outro lugar. E desse lugar, com meu excedente de visão, sempre posso ver algo que este outro não pode ver: a paisagem a seu redor, partes de sua fisionomia não imediatamente acessíveis a seus olhos, sua expressão, e toda uma infinidade de aspectos de sua vida. Assim também ele me vê. Por esse motivo, “estamos constantemente à espreita dos reflexos de nossa vida tais como se manifestam na consciência dos outros” (BAKHTIN, 1997, p. 36). Dessa forma, a alteridade coloca-se como elemento central na formação da consciência. Sobre isso, Faraco (2011) argumenta que:

Correlacionada com esse excedente de visão há uma certa carência, porque o que vejo predominantemente no outro, só o outro vê em mim mesmo. Essa tensão entre o excedente e a carência impede a fusão de horizontes, ou seja, a anulação da minha singularidade (do meu excedente) no outro. Ao mesmo tempo, ela nos impele inexoravelmente para a interação: é o excedente de visão dos outros que responde às minhas carências; a alteridade tem um papel constitutivo fundamental – o “eu para-mim” se constrói a partir do “eu-para-os-outros” (FARACO, 2011, p.25)



Faraco afirma que ser autor, para Bakhtin, é orientar-se e posicionar-se na atmosfera heteroglótica (FARACO, 2003). Ao encontrar a unicidade do lugar que ocupa, lugar este que ninguém mais pode ocupar, o sujeito não pode deixar de ser participante da vida real. Isso leva o filósofo a afirmar que não existe álibi para a existência (BAKHTIN, 2010, p.96), fundamentando uma ética que se origina do reconhecimento da própria responsabilidade, do sujeito moral pleno de sua consciência; uma ética votada à alteridade (FARACO, 2011)

Percebe-se, dessa forma, a importância do olhar bakhtiniano que nos permite ver a escrita na dimensão das práticas sociais sem perder de vista a relação sujeito-sentido. Estes conceitos nos permitem refletir sobre “as múltiplas significações que transitam nas palavras veiculadas nos espaços de construção de conhecimento e seus efeitos para a construção de subjetividades na escola” (PAN, 2003, p.92), a que acrescentamos também o espaço universitário. É a palavra que circula, as práticas sociais, o olhar do outro que vão construir subjetividades na universidade, o olhar do próprio estudante ao autorar (ler e escrever) que produz posicionamentos e sentidos sobre si.

Nosso trabalho propõe um lugar de autoria, político e emancipatório, onde os alunos possam se colocar como autores-criadores de sua própria experiência. Acreditamos que é possível ressignificar a própria realidade ao se assumir um papel ativo e criador, um lugar de autoria. Portanto ao discutir os problemas referentes às práticas de letramento na academia, não nos interessa nesse momento uma análise da compreensão e produção de textos desses sujeitos, mas sim os modos de subjetivação que os discursos de identidade na academia produzem. Nos interessa suas narrativas acerca das condições de produção desses textos dentro da academia, sobre como a palavra do outro constitui sua própria consciência, sobre que valores eles atribuem à leitura, à escrita e também a si próprios como sujeitos letrados, tendo em perspectiva sua história e a memória da produção de sua subjetividade como tal. Ou nas palavras de Bakhtin (2015), seu *horizonte subjetivo*.

### 2.3 IDENTIDADE: UM OUTRO DE NOVOS EUS <sup>15</sup>

Os conceitos bakhtinianos de linguagem e sujeito, por serem essencialmente dialógicos, nos apontam caminhos para pensarmos como os discursos de identidade

---

<sup>15</sup> (FARACO, 2009, p.106)

convocam os estudantes a assumir lugares sociais, e como esses discursos se tornam poderosos modos de produção de subjetividades.

Podemos afirmar, pelo que foi exposto até aqui, que o processo de formação da consciência se dá no espaço da intersubjetividade. A palavra do outro, o discurso do outro é ao que respondo, é onde busco respostas, é o que me constitui como sujeito. Meu enunciado está repleto do enunciado do outro, e o enunciado do outro chega até mim também como resposta às inúmeras vozes sociais que o atravessam. Ao constituir-se na e pela alteridade, o ser humano se caracteriza pela sua eterna incompletude e fluidez. A identidade se caracteriza, então como um diálogo sempre em construção: “os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus” (FARACO, 2007, p.106)

Os discursos que normatizam e normalizam essas identidades hegemônicas, como afirma Bakhtin (1997), não circulam no vácuo: como todo discurso, são historicamente situados. Daí inferimos que a comunidade onde se passam as interações sociais constituem esferas que determinam quem somos através dos discursos de identidades que ali se produzem. Como postula Pinheiro (2008):

Consideramos fundamental compreender o discurso como o meio através do qual seja possível entender que a nossa participação nas mais diversas esferas da vida social determina quem somos, como avaliamos o outro e como pensamos que esse outro nos avalia, desencadeando um processo ininterrupto de (re)construção de identidades. (PINHEIRO, 2008, p.6)

Assim, a teoria dialógica da linguagem nos fornece elementos para entendermos identidades como passíveis de uma dinamicidade atrelada às comunidades de práticas, ou às esferas discursivas das quais fazem parte. Afastamo-nos mais uma vez da noção de identidade essencialista, estável, que permanece idêntica a si mesma como um “núcleo do ser”. Como afirma Pan, “os processos identificatórios ocorrem nas práticas discursivas, por meio das quais as pessoas vinculam-se aos discursos” (PAN, 2003, p.213). As identidades são, portanto, uma produção: “constituídas dentro dos discursos, constantemente re-posicionadas, complexas e diferenciadas.” (PAN, 2003, p.213).

Essa visão de identidade, segundo Faraco (2007), sustenta uma poderosa ética, contrapondo-se a um mundo onde o valor maior é o do capital, e que se fundamenta

justamente na mistificação da identidade sem alteridade. Faraco (2007) apoia-se em Ponzio<sup>16</sup> (1994) para afirmar que:

Razão dialógica é a crítica da categoria da identidade enquanto categoria dominante do pensamento e da práticas ocidentais. A crítica da razão dialógica abre, assim, espaço para denunciar a mistificação da identidade sem alteridade e de pôr em questão todo o sistema de reprodução social fundado nessa mistificação. (FARACO, 2007, p. 107)

Dentre autores modernos que dialogam com essa concepção de identidade, citamos Hall (2010), para quem identidade é:

Utilização dos recusos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que somos, mas aquilo que nos tornamos (...) como nós temos sido representados e como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios. (HALL, 2010, p.109)

O autor afirma, em consonância com a teoria bakhtiniana, que as identidades são necessariamente produzidas dentro de um discurso específico, e assim devem ser compreendidas: nos locais históricos e instituições específicas onde essa produção acontece. Acrescenta que são essas instituições, no interior dos jogos de poder, que as fazem um produto da marcação de diferenças, mais do que de unidades. A identidade é, nesse sentido, definida pelo que deixa de fora, pela exclusão, pela relação com o Outro – aquilo que não é, que lhe falta, aquilo que é seu “exterior constitutivo”. (HALL, 2010, p.110). Para o autor, identidade é ainda o “ponto de encontro”, ou “sutura” entre os discursos que tentam nos falar, ou nos convocar para assumirmos os lugares de determinados sujeitos sociais e os processos de produção de subjetividades que nos constituem como sujeitos aos quais se pode falar. (HALL, 2010, p.112). São, portanto, “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2010, p.112). Posições sempre em construção, em mutação, múltiplas na vida de um indivíduo.

Os discursos de identidade se pretendem hegemônicos e homogeneizadores: naturalizam as formas de ser, de agir, de pensar de um determinado grupo ou instituição, mas são mobilizados pela vivência real dos que se movimentam e comunicam-se nessa esfera. Voltando à perspectiva bakhtiniana, discursos de identidade atuam como uma força centrípeta em conflito com as forças centrífugas que os decentralizam.

---

<sup>16</sup> PONZIO, A. et ali. **Fondamenti di filosofia del linguaggio**. Roma: Laterzi. 1994

Na instituição UFPR, no curso de Pedagogia, buscamos conhecer os discursos que normatizam o que o estudante de pedagogia, futuro professor é – ou deve ser – como uma produção social e histórica: os discursos oficiais, como a LDB do curso de Pedagogia; os discursos dos professores da universidade e suas expectativas em relação aos alunos; os discursos da sociedade que generalizam quem é o indivíduo que escolhe a carreira pedagógica; o discurso da família, com suas expectativas em relação ao futuro profissional desse aluno; os discursos da História do curso de Pedagogia e da Universidade pública como um todo, entre outros que possamos identificar. E também como esses discursos se desdobram em outros discursos que determinam de uma forma ideal a produção intelectual de leitura e escrita desses estudantes, chegando por vezes a designar a “capacidade”- ou não - do aluno de pedagogia em cumprir com essas expectativas.

Dialogicamente, esta produção é ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, na medida que o estudante vive os discursos de identidade e os mobiliza, na corrente viva da heterolinguagem. No confronto desses discursos, o estudante produz sentidos sobre a universidade, sobre a profissão, sobre o curso, e principalmente, sobre si, num movimento dialógico entre o social e individual, o histórico-objetivado e o sentido- vivido- subjetivado.

Nos diálogos propostos nesse trabalho, pretendemos abrir espaço para que os estudantes reflitam sobre o lugar que ocupam e como podem se movimentar dentro desse discurso: uma força centrífuga. Nossa investigação circula ao redor do ponto de encontro, proposto por Hall (2010), onde se forma a tensão entre os discursos que convocam os estudantes a assumir lugares sociais e a produção de subjetividades.

Propomos, em outras palavras, modos autorais de subjetivação, em oposição a subjetividades assujeitadas nas instâncias sociais que pretendem produzir seres cada vez mais produtivos, competentes e competitivos como querem as forças monologizantes guiadas pela produção de capital. E que ao mesmo tempo têm sua existência empobrecida pela estreiteza e a velocidade dessa esteira de produção que não permite tempo ou espaço para que se olhe a multiplicidade da realidade intersubjetiva de si e dos outros. Ao se falar de futuros professores, propomos que, conscientes do papel da linguagem e das práticas de letramento como produtoras de subjetividades, estes indivíduos tenham condições de posicionar-se em relação a si e aos seus futuros alunos de forma a levar seu olhar e sua voz para além dos discursos dominantes. Abordamos a seguir a necessidade de a instituição escolar-universitária promover espaço para que se estabeleçam relações estéticas com a linguagem, como condição para que os indivíduos dessas esferas sociais transcendam as relações prático-utilitárias com o mundo que servem à manutenção desses discursos.

## 2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, RELAÇÕES ESTÉTICAS: OUTRAS VOZES

“Relação estética é relação sensível que, no prazer/desprazer, no deleite ou repulsa, forja a própria sensibilidade e se objetiva na atividade criadora.”  
(Andreia Zanella)

“Cantando sei mais de mim” (Cassia Eller)

Diante de todas as reflexões trazidas até aqui, buscamos compartilhar o olhar de pesquisadores que se voltaram para a problemática da formação dos professores numa perspectiva ética e estética, compartilhando de alguns pressupostos epistemológicos e se aproximando dos conceitos bakhtinianos que apresentamos até então.

Tomamos já emprestado de Pereira o termo *professoralização* (2010), e aqui aprofundamos seu conceito. Em consonância com nossas reflexões, o autor entende a formação dos professores como um processo em que ao mesmo tempo que se forma o profissional docente, forma-se o sujeito, de modo complexo e contínuo, nas ações cotidianas, nas relações, nas escolhas, muito mais que nas teorias. O autor vê “a formação como um complexo e multifacetado processo de produção de subjetividade. Formar os outros e formar a si mesmo como uma intrincada arte de existir” (PEREIRA, 2010, p.63). Sua questão principal é como nos tornamos professores – pergunta que não diz respeito às habilidades ou competências – mas ao como se chega a ser o que se é. Trata-se, essencialmente, de como podemos entender as subjetividades em sua diversidade produtiva daquele que está a “professorar-se”. Seu entendimento de professoralidade dá-se como um efeito produzido no e pelo sujeito: os movimentos de constituição de si (a estética) produzem ao mesmo tempo o sujeito e o professor, que se subjetiva e se professoraliza. E dessa forma, contribui para a subjetivação de outros sujeitos (PEREIRA, 2010).

Para o autor, formação não é algo que se recebe, mas que se constrói ativamente, num processo que requer envolvimento, aproximação e mediação de outro. Aponta como o apoio do ensino em teorias tem direcionado a formação dos professores, afastando desse processo a experiência do sujeito. O autor argumenta que a professoralidade não se conquista pela titulação acadêmica, mas pelas marcas nele produzidas: suas relações com o mundo e consigo mesmo. (PEREIRA, 1996)

Zanella (2007) utiliza-se de uma bela imagem que ilustra esse pensamento: aprender e ensinar são processos permanentes e fundamentais na trajetória em que educadores são forjados – como forjada é a flor no poema de João Cabral de Melo Neto<sup>17</sup>: forjar é “*domar o ferro à força, não até uma flor já sabida, mas ao que pode ser flor se flor parece a quem diga*”. É pelas relações cotidianas, pela prática e pelas reflexões sobre esta que se formam os docentes: o sujeito e o docente são constituídos pelos “encontros com os muitos outros com os quais estabelece relações, em um movimento que envolve razão e emoção, cognição e sensibilidade” (ZANELLA, 2007, p.144). Enquanto a autora fala da formação continuada, olhamos aqui como se dão esses encontros na formação inicial dos professores.

A autora, junto com Cabral, Maheirie, Ros, Titon, Werener e Sander, fundamenta-se em Vygotsky e na psicologia histórico-cultural para reafirmar a importância da educação estética para aqueles que educam. Acrescentam os autores que a experiência da relação estética é a “experiência do sujeito com um outro, consigo mesmo e com o mundo, semioticamente mediada, em uma postura que vai na contramão das relações baseadas no nexo utilitário com o mundo circundante” (ZANELLA et al, 2006, p. 5). A estética é, dessa forma, concebida pelas relações que os sujeitos estabelecem com a realidade, ultrapassando o âmbito artístico, por não serem exclusivas dele. É, portanto, caracterizada como dimensão fundamental do ser humano, mas somente “quando este ser humano está numa relação com o mundo que transcende sua dimensão prático-utilitária” (ZANELLA et al, 2006, p.10). Os autores continuam:

Possibilitar o redimensionamento do sentir, do pensar e do fazer do sujeito para perceber a riqueza e mutação da realidade é investir na formação ética deste sujeito. A partir das experiências de relação estética voltadas para olhares outros sobre a realidade, compreendendo-a enquanto múltipla, complexa, multifacetada, plural, os sentidos são redimensionados de uma forma qualitativamente diferente, permitindo perceber a diferença, o movimento, a contradição, os quais antes pareciam sem qualquer relação. O sujeito pode então experienciar outras relações, ciente das condições objetivas que o subjetivam, ciente de que muitos outros o constituem neste rico e complexo processo de significações e ressignificações que constroem a realidade humana e o próprio ser humano singular (ZANELLA et al, 2006, p.14).

---

<sup>17</sup> MELO NETO J.C. de. **Entre o sertão e a Sevilha**: seleção de textos de Maura Sardinha. Rio de Janeiro, Ediouro, 1997, apud ZANELLA, 2007

Em consonância com os fundamentos bakhtinianos, os autores aproximam ética – como autoria e posicionamento – e estética, citando também Paulo Freire (1996)<sup>18</sup>. Ética e Estética são inseparáveis, lidando ambas com a dimensão criativa e relacional do ser humano. São instâncias concretas da atividade humana, que aparecem na relação de pessoas concretas, que enquanto transformam o mundo por sua ação, são também transformados pelo mundo. Sem a dimensão ética e estética, jamais poderíamos circunscrever nossas emoções e valores. (ZANELLA et al, 2006).

Mais uma vez pensamos na linguagem como mediadora desses processos semióticos que constituem o sujeito. Kramer e Jobim e Sousa (1996) colocam inquietações semelhantes quando dizem que é urgente romper na escola a concepção de linguagem como um “meio de” e passar a entendê-la como expressão viva de experiências vivas. As autoras questionam os textos que circulam nas instituições de formação docente, afirmando que estes “arremessam para fora” os sujeitos: a linguagem encontra-se esvaziada da história dos professores. Pensamos na já discutida noção de estratificação da linguagem que propõe Bakhtin (2015): o quanto ela se endurece para os que ficam de fora do gênero em comum. Segundo as autoras, é necessário encontrar a identidade narrativa, puxar os fios não só da experiência enraizada nos professores, mas também os fios do conhecimento de múltiplos sujeitos ao longo da História (KRAMER; JOBIM e SOUZA, 1996, p. 6). Ouvir, em outras palavras, as múltiplas vozes da grande arena que constituem o sujeito.

Como estabelecer uma relação estética com a língua quando se é “arremessado” para fora dela? Como argumentam Zanella e Munhoz (2008), quando falamos de “relação estética”, pressupomos que a estética só exista em relação: o objeto só se torna estético quando é contemplado pelo sujeito. Essa também é uma afirmação que ecoa o pensamento bakhtiniano alteritário e responsivo que trouxemos até aqui. Não pode haver relação estética quando o sujeito é excluído da linguagem, quando a criação e autoria lhe são negadas.

Como ilustração, citamos Munhoz<sup>19</sup> (2003, apud ZANELLA; MUNHOZ, 2008) que constata, em seu trabalho, a triste realidade de crianças que se “desencantam” com a linguagem escrita. A possibilidade de criação lhes é negada desde o início, ofuscada sempre

---

<sup>18</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

<sup>19</sup> MUNHOZ, Silmara. C. D. **Processo de alfabetização: análise entre interações família-crianças numa situação estruturada**. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de PósGraduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

pela correção e a apreensão das normas. Os sentidos construídos são aprendidos pelas crianças, que percebem que quanto mais se distanciarem da linguagem escrita, quanto menos lerem e escreverem, menos correm o risco de cometer erros. Mais uma vez pensamos na esteira produtora de subjetividades como algo circular e chegamos à universidade que forma os professores, que se distanciam (ou são “arremessados” para fora) da linguagem: a linguagem como instrumento, a linguagem como competência a ser adquirida.

As relações estéticas com a linguagem escrita, como colocam Zanella e Munhoz (2008), acontecem num constante diálogo entre o sujeito e as atividades de ler e escrever. O sujeito, então, se reconhece como leitor e escritor e também alguém que, ao ler e escrever, produz cultura e por esta é produzido. É capaz de ver muito além das sentenças que compõem um texto: “compreende o escrito como uma produção inserida num determinado contexto histórico-cultural que mobiliza lembranças, produz sensações, afetos que lhe permitem um contato diferenciado com o texto” (ZANELLA; MUNHOZ, 2008, p. 293)

Daí a relevância absoluta de uma educação de docentes voltada para a ética e estética. Somente dessa forma, será possível redimensionar as possibilidades de transformação numa sociedade que já se julga imutável, cujo futuro parece ter sido delineado em tinta indelével, desenhando um destino cada vez mais fragmentado, utilitário e excludente para as relações humanas, cada vez mais individualistas. A universidade, assim como a escola, pelo encontro humano que possibilita, poderia ser um espaço transformador e emancipador pela riqueza de experiências que aglutina em um só lugar. Trabalhar na perspectiva da educação estética de professores(as) é, então, “trabalhar para uma nova sensibilidade através da ressignificação dos sentidos e da história de vida, o que permite criar novas formas de projetar-se para o futuro e objetivar-se no mundo.” (ZANELLA et al, 2006, p. 13).

E seria possível um encontro estético com o gênero acadêmico? O texto científico, predominante na universidade, propiciaria a mobilização desses afetos, dessa história pessoal?

Segundo Castro, podemos afirmar que sim. O mito de que somente podemos estabelecer relações estéticas com o texto literário vem de duas das mais fortes tendências no estudo sobre leitura no nosso país. A primeira tendência segmenta a leitura em: leitura por prazer (texto literário), leitura de informação e leitura de conhecimento (CASTRO; FARACO, 1989). Castro e Faraco (1989) tecem uma crítica a essa tendência, pois ela compartimenta nossa experiência com a palavra escrita, como se ao lermos um texto informativo ou de conhecimento não pudéssemos encontrar nenhum prazer estético,



enquanto do texto literário, por sua vez, fosse impossível extrair conhecimento. Ainda em Castro e Faraco (1989), encontramos a segunda tendência, que foca o debate sobre a leitura na fruição “desinteressada” e lúdica do texto literário, e direciona a questão exclusivamente para o aspecto do prazer e da não intervenção de um professor na relação do leitor e do livro. Elitista, essa tendência considera leitor apenas aquele que consome o gênero literário, e postula que o acesso a uma boa quantidade livros desse tipo resolveria o problema de formação de leitores<sup>20</sup>.

Com apoio nesse estudo, podemos refletir que a relação estética com a leitura não se restringe ao texto literário, da mesma forma que a relação estética com a vida, de forma geral, não se restringe à arte. A relação com o conhecimento que circula nos textos universitários não precisa ser utilitária; “arremessar” o estudante para fora do texto não deveria ser um fato inevitável dada a complexidade do gênero. Castro e Faraco (1989) pontuam que as dificuldades de compreensão de qualquer gênero são intrinsicamente as mesmas, mas é possível sempre relacionar o texto com o leitor quando se considera antes do texto, o leitor e sua experiência sociocultural, sua história de vida. Retomando as palavras de Bakhtin, quando se desloca o foco do objeto (o texto e seus códigos) para o horizonte subjetivo do leitor. Ou mais importante ainda nesse caso, o horizonte subjetivo dos leitores, como um todo, que devem se sentir parte desse entorno social e que nesse encontro estão a construir uma história coletiva.

Discutir a linguagem escrita levando em consideração as relações estéticas estabelecidas pelo sujeito, é, portanto, uma necessidade. Nesse sentido, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 4 (FAILLA, 2016) investiga, entre muitas outras categorias relacionadas à vida leitora dos brasileiros, critérios relacionados ao gosto e ao bem-estar dos leitores e não leitores. Aponta que 77% dos brasileiros declaram que gostariam de ter lido mais. Mesmo assim, embora tenha havido uma melhora de 6% entre 2011 e 2016, 44% dos entrevistados foram considerados não leitores pelos critérios da pesquisa. O que acontece então com esses 33% que, não leitores, gostariam de ter lido mais? Um dado a se destacar é que na comparação entre as três últimas publicações da pesquisa, tem diminuído

---

<sup>20</sup> Existe ainda uma terceira tendência que concentra esforços em entender os processos psicolinguísticos da decodificação de um texto no momento da leitura, que, embora não corrobore para o senso comum do texto literário como única possibilidade de relação estética, enfatiza a ideia da língua escrita mais como código que interação (CASTRO, 1989).

sistematicamente o número de pessoas que afirmam não ter dificuldade na leitura, enquanto aumentam as declarações de falta de paciência e lentidão para ler. Agravam-se, portanto, as distâncias e as dificuldades com a palavra escrita.

Enfatizando a importância das relações estabelecidas com a leitura, Pereira (2016) afirma na introdução aos resultados da pesquisa, que “é difícil, afinal, um leitor assíduo não resgatar memórias afetivas, por vezes vindas da infância, ao falar sobre obras que marcaram sua vida” (PEREIRA, 2016, p. 7) e ressalta a importância dos esforços da sociedade para que os 44% não leitores também possam ter essas lembranças. Afinal, uma das motivações apresentadas pelos leitores em relação à sua leitura é lhes ensinar a “viver melhor” (PEREIRA, 2016, p.7).

Ao falarmos de histórias e experiências que ultrapassam a dimensão prático-utilitária da vida, apontamos também para pensamentos de Walter Benjamin. Aprofundamos nosso diálogo com o filósofo no item a seguir.

## 2.5 PARAR O TEMPO PARA UMA OUTRA HISTÓRIA VIR À TONA: WALTER BENJAMIN

*“o que é contar uma história, histórias, a História?”*

Jeanne Maire Gagnebin

O nosso diálogo com Walter Benjamin nasceu das necessidades e inquietações que semearam os caminhos dessa dissertação e encontraram eco em alguns pensamentos benjaminianos que se aproximam e complementam as ideias que trouxemos nesse trabalho. O que buscamos em Benjamin é principalmente seu conceito de experiência, de narrativa e de História. Com ele, enveredamos nas críticas que faz à modernidade: sob a sombra de uma guerra mundial, da ascensão do nazismo e uma segunda guerra, Benjamin questiona o progresso trazido pela ciência e pelo tempo capitalista de produção incessante, que pouco acrescentaram à qualidade das relações humanas. Pelo contrário: Benjamin afirma que uma outra forma de miséria surgiu com o desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao bem-estar do homem. (BENJAMIN, 1987). Como consequência desse progresso, resultou-se uma pobreza de experiência, tema central de sua obra. Apesar de seu tom pessimista, Gagnebin (2013) afirma que Benjamin não se prende à nostalgia. Entre as contradições e paradoxos de sua obra inacabada, a autora busca algumas pistas em que demonstram que Benjamin acredita que a narrativa pode atuar com uma força redentora, com a qual o passado é rememorado para ressignificar o presente e redirecionar o futuro (GAGNEBIN, 2013). Mas para que aconteça essa narrativa, é preciso que haja a tentativa de “parar o tempo” para permitir que “uma outra história venha à tona”. A interrupção do presente se coloca, então,

como uma “forma de resistência à engrenagem política e social”, da mesma forma que uma greve interrompe o tempo de produção de uma fábrica. A quebra da continuidade histórica atua como uma resistência à aceleração imposta pela produção capitalista, pois o continuum da história pertence aos opressores (GAGNEBIN, 2013, p.96). A autora nos coloca que:

O instante imobiliza esse desenvolvimento temporal infinito que se esvazia e se esgota e que chamamos - rapidamente demais – de história; Benjamin lhe opõe a exigência do presente (...). Se o lembrar do passado não for uma simples enumeração oca, mas a tentativa, sempre retomada, de uma fidelidade àquilo que pedia um outro devir (...), então a história que se lembra do passado também é escrita no presente e para o presente.(GAGNEBIN, 2013, p.96).

Diante disso, podemos afirmar que Benjamin contesta as formas tradicionais de se fazer História: tanto aquela que congela o passado numa imagem eterna (uma historiografia burguesa) quanto a que reivindica um futuro a ser alcançado (uma historiografia progressista). Para o autor, o que essas duas vertentes teriam em comum seria uma noção cronológica e linear do tempo. Benjamin afirma a necessidade de se fundar um outro tempo, um *tempo de agora*, que se volta ao passado como uma possibilidade de germinação de uma nova história, na qual os sofrimentos e as esperanças frustradas possam ser considerados e ressignificados. O historiador deve, então, construir uma *experiência* com o passado (“*Erfahrung*”): *escovar a história a contrapelo* resistindo à ilusão linear do progresso, buscar em seus fragmentos e ruínas as vozes que ficaram caladas. Dessa forma, o conceito de experiência torna-se central ao longo da obra de Benjamin. Ele argumenta que a *Erfahrung*, a experiência, se vê enfraquecida no mundo capitalista moderno, enquanto um outro conceito, a “*Erlebnis*”, que pode ser traduzido como *experiência vivida* ou *vivência*, toma seu lugar (CORSINO, 2009; GAGNEBIN, 1987).

A vivência é imediata, finita; o ato esgota-se no momento de sua realização. A experiência, por sua vez, ao ser compartilhada pela narrativa, insere a ação na infinitude e permanência, constrói pontes entre as gerações. No dia-a-dia do homem moderno, só há lugar para a vivência, que não deixa espaço para assimilar o que foi vivido. A vida se torna um choque constante do eternamente novo, sem marcas, sem história. A narrativa dá lugar à informação, com sua rapidez de novidade carregada de explicação – ao contrário da narrativa, que prescinde de explicações, que é linguagem expressiva, que deixa espaço para interpretações. Estabelecem-se então, na linguagem, relações monológicas, cheias de certezas, “sem trocas, sem diálogo, sem marcas de e no outro”. (CORSINO, 2009, p. 234)

O mérito da informação reduz-se ao momento em que é nova. Vive apenas nesse instante, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo,

comprometer-se com ele. Com a narrativa é diferente: ela não se exaure. Conserva coesa sua força e é capaz de desdobramento mesmo depois de passado muito tempo. (BENJAMIN, 1987, p. 61-62)

E intrinsicamente ligado a esse fato está o esfacelamento social, a falta de uma memória comum, os modos de vida que não permitem que a experiência se construa. E aí estão tanto as causas quanto as consequências da dominação da vida humana pelos ditames do progresso capitalista. Causa porque para Benjamin, somente o resgate da narrativa, essa palavra artesanal que circula entre gerações, que carrega sabedoria, que traz a marca da experiência humana, somente ela pode resgatar a *Erfahrung*. E consequência, porque na vida moderna e industrializada não há espaço para se criar a comunidade onde a palavra comum possa existir; a distância entre pessoas, entre gerações, entre grupos humanos, transformou-se em abismo. A experiência é coletiva, vive da coletividade ao mesmo tempo que a constrói, permanece reconstruindo a História; o abismo que nos separa lhe é fatal. O trabalho da era industrial fragmenta a experiência, impõe a vivência – efêmera, informativa, individual - e leva consigo a plenitude humana: não há tempo para contar, para moldar a palavra e transformá-la em narrativa com a marca dos dedos do narrador. (CORSINO, 2009; GAGNEBIN, 1987)

Como, então, reestabelecer esse elo com o passado, com *o tempo de agora*? Segundo Kramer (2009), o homem precisa *rememorar* para superar sua condição de autômato. Dessa forma, para Benjamin, a história não é vista como um “o que foi”, mas principalmente como um “o que fazer”, como uma ação ainda possível, onde passado, presente e futuro se entrecruzam. O passado é uma obra inacabada sobre a qual o sujeito deve trabalhar. Gagnebin nos coloca que o não-acabamento essencial do passado antecipa o conceito de obra aberta: “cada história é o ensejo de uma nova história, que desencadeia uma outra, que traz uma quarta, etc.” (GAGNEBIN, 1987, p. 13). O passado da narrativa seria sempre aberto, sempre em busca de fragmentos, pois “um acontecimento vivido é finito (...) ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois” (BENJAMIN, 1987, p.37).

Nessa dissertação buscamos narrativas. Buscamos com elas encontrar um espaço onde o tempo da produtividade possa ser interrompido; onde vozes que normalmente não são ouvidas possam se presentificar e possam construir uma história comum, diferente da história linear que encontraram pronta ao chegar na universidade.

Baseamos nossa concepção de oficinas no trabalho desenvolvido por Pan, que, em seu trabalho com oficinas de artes nas escolas, afirma que com Benjamin (ou a Teoria Crítica da Cultura):

Abre-se a possibilidade de a experiência da criança presentificar-se nas práticas de leitura e escrita, em oposição ao modo dominante de concebê-la, normalizador, racional e homogeneizador, que acaba por negá-la em sua experiência essencial com a vida, em sua possibilidade de criar e transformar a cultura vigente para introduzi-la na cultura de massa, de produção e de consumo (PAN,2003 p.47)

Traçamos aqui um paralelo entre essa história estabelecida e as relações de poder que atuam nas práticas de letramento no ambiente acadêmico; entre o tempo das vivências e da produtividade capitalista e os discursos de identidade aos quais os estudantes tentam se adequar; entre o “aroma dos gêneros” da academia e a história escrita pelos poderosos. Pretendemos, com as narrativas que as estudantes trazem, ressignificar seu presente e propor uma forma de resistência aos discursos de identidade e às relações monológicas presentes na universidade; de uma forma muito benjaminiana, resgatamos o passado para refazer o futuro dessas estudantes, futuras pedagogas, que se presentificam em suas narrativas e compartilham suas experiências.

A presença da arte na elaboração dessas narrativas também traz em si um traço benjaminiano: para Benjamin, a arte deve ser rebelde, e assim garantir seu componente crítico. Pela rebeldia, a arte desencadeia novas possibilidades de interpretar o mundo: para tanto, é preciso romper com discursos cristalizados nas práticas cotidianas e mantidos dentro de uma lógica institucional, e com os próprios sujeitos da instituição, subvertê-los (PAN; PESTANA, 2010)

Na nossa proposta, as narrativas apoiadas pelo fazer artístico possibilitam problematizar as práticas discursivas e os processos de exclusão que estes engendram. A Teoria Crítica da Cultura permite, assim, a tomada de consciência sobre processos normalizados dentro da instituição e o olhar rebelde daqueles que são os únicos responsabilizados pelo seu possível fracasso, pelo sofrimento, pelo sentimento de incapacidade e incompetência. Possibilita-se, então, a produção de outros efeitos de sentido sobre o *ler*, o *ser* e o *estar sendo* um estudante de pedagogia, futuro professor.

Por esses motivos, Benjamin, ao lado de Bakhtin, também nos guia pelo percurso de construir esse trabalho.

## 2.6 A IMAGEM: OUTRAS POSSIBILIDADES

Até esse momento, temos discutido a linguagem e sua importância na formação do sujeito. Como nosso tema central são as práticas de leitura e escrita na universidade, falamos da importância de se estabelecer uma relação estética e de autoria com o que se lê e escreve. Entretanto, um dos objetivos desse trabalho é também questionar a preponderância quase absoluta da língua escrita nessa esfera de produção. As narrativas que trazemos aqui são de

natureza verbo-visual como forma de propor uma outra possibilidade de produzir conhecimento num ambiente onde se lê textos e se escreve textos como forma quase absoluta de enunciação.

Castro (2007) problematiza essa questão em outro contexto, ao constatar nas múltiplas vozes da sociedade – imprensa, escola, família - uma crença generalizada na superioridade semiótica da palavra escrita (CASTRO, 2007, p. 48). Ao mesmo tempo em que aceitamos que a palavra seja o signo por excelência, como vimos em Voloshinov (1988), e que grande parte do conhecimento científico foi assim registrado ao longo da História, acreditamos que outras possibilidades podem se fazer mais presentes nas práticas sociais e de produção de conhecimento na universidade. Trazemos a colagem, uma linguagem artística visual, mas poderíamos ter optado por tantas outras: vídeo, música, corpo, drama, websites, etc. Ampliando a variedade de signos sociais, ampliamos a possibilidade de encontros com a multiplicidade de sujeitos de uma esfera social.

Optamos aqui, então, pela imagem: muitos seriam também os caminhos para se falar sobre o seu poder como signo. Usamos a imagem de forma artística, e já abordamos, com Benjamin o aspecto de contestação da arte. Dentre as tantas outras possibilidades de como debater o valor da imagem na nossa sociedade, restringimos a nossa discussão à sua importância como signo, bem como a predominância da imagem nas práticas sociais da contemporaneidade. Aprofundamos e justificamos nossa escolha no trecho a seguir.

### 2.6.1 A cultura da imagem

Uma das cenas mais emblemáticas da obra de Paulo Freire *A Importância Do Ato De Ler* é o momento em que os pescadores de uma comunidade de São Tomé, durante uma atividade do programa de alfabetização de adultos, levantam-se encantados de seus lugares e caminham até uma imagem de seu povoado:

Tinha-se como geradora a palavra *bonito*, nome de um peixe, e como codificação um desenho expressivo do povoado, com sua vegetação, as suas casas típicas, com barcos de pesca ao mar e um pescador com um bonito à mão. O grupo de alfabetizando olhava em silêncio a codificação. Em certo momento, quatro entre eles se levantaram, como se tivessem combinado, e se dirigiram até a parede em que estava fixada a codificação (o desenho do povoado). Observaram a codificação de perto, atentamente. Depois dirigiram-se à janela da sala onde estávamos. Olharam o mundo lá fora. Entrelharam-se, olhos vivos, quase surpresos, e, olhando mais uma vez a codificação, disseram: ‘É Monte Mario. Monte Mário é assim e não sabíamos.’ (FREIRE, 1981, pg.45)

Nesse momento, Freire (1991) descreve a forma como eles “saíam” de seu mundo, como sujeitos observadores, para melhor conhecê-lo. A importância do ato de ler a palavra,

segundo Freire, se inicia pela leitura do mundo. E nessa cena em particular, a leitura do mundo tem como suporte a leitura de uma imagem – um desenho.

Um dos motes da pedagogia Freireana é a leitura do mundo como precedente à leitura da palavra. No caso dessa cena descrita em sua obra, é interessante notar que quando o mundo (a paisagem na qual viviam os pescadores) foi mediada como signo, ou seja, tornou-se “enunciado”, no sentido bakhtiniano, de um autor, os pescadores tiveram uma outra percepção do lugar em que viviam e viam todos os dias. A imagem de seu povoado provocou uma relação estética dos moradores com Monte Mário, que através desse olhar mediado, puderam transcender o olhar utilitarista de quem extrai o sustento de seu meio ambiente. Os pescadores, como receptores de um enunciado artístico, puderam, naquele momento, se transformar em coautores de seu povoado e exotopicamente, enxergá-lo assim: belo.

Ler imagens faz parte da leitura de mundo. Tomando o exemplo acima, podemos dizer que a leitura é uma busca pela produção de sentidos, um ponto de encontro entre visões de mundo mediadas por um signo. Podemos pensar a leitura de imagens, portanto, por uma perspectiva bakhtiniana. Ao longo da obra dos autores do Círculo, podemos identificar a construção do conceito de signo como transferível para qualquer produto da consciência humana:

Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988, p.26, grifo nosso).

Segundo Castro e Wakin (2014), a teoria bakhtiniana nos permite compreender que no objeto criado está conscientemente colocada por seu criador uma fala sobre o mundo; essa criação é uma ponte que proporciona caminhos de encontros de subjetividades, onde pode haver combinações harmoniosas ou conflitantes. Ler pressupõe um encontro entre sujeitos mediados por um objeto, sendo o sujeito leitor, numa perspectiva dialógica, agente do diálogo. O leitor é aquele que se transforma ao responder semanticamente ao objeto lido, podendo este ser um poema, uma canção, um vídeo na Internet ou um comercial de TV.

As formas de leitura na contemporaneidade carregam em si esse sentido plural; ler e conhecer hoje estão relacionados a processos e práticas muito mais complexas. As imagens na nossa sociedade estão em toda a parte, se fazem intensamente cada vez mais presente na

vida dos sujeitos, e são compreendidas como um modo de narrativa que se identifica com a experiência do homem atual, desencadeando novas sensibilizações. A imagem, por sua inserção quase que absoluta na vida cotidiana, tem papel importante na formação de intersubjetividades, já que o sujeito as percebe dialogicamente. (JOBIM E SOUZA; PEREIRA, 1998, CASTRO; WAKIN, 2014).

Portanto, Jobim e Souza e Pereira (1998) reiteram também que é impossível pensar o homem na contemporaneidade sem considerar sua relação com a imagem:

A fascinação estética está em toda parte fazendo da cultura contemporânea uma cultura figurada, onde a ênfase nas imagens mais do que nas palavras cria novas relações do sujeito com o desejo e o conhecimento. O figurado, como uma característica geral da cultura do consumo, penetra em todas as instâncias da vida moderna. (JOBIM E SOUZA; PEREIRA, 1998, p.1)

Da mesma forma que podemos relacionar a leitura da imagem com a leitura de um texto verbal, podemos também relacionar a escrita de um texto à criação de uma imagem. Temos, da mesma forma, um autor-criador que se desloca de sua posição de autor-pessoa para criar um objeto artístico, no qual se posiciona axiologicamente no universo de vozes. Para a geração de jovens que hoje ocupam nossas escolas e universidades, tanto a autoria quanto a leitura de imagens é cotidiana e intensa. A facilidade de acesso a eletrônicos produtores de imagens e sua difusão nas redes sociais tornou fotos e vídeos uma forma rápida e confortável de comunicação, praticamente onipresente nas comunidades de jovens, não sendo a universidade um universo à parte desse processo.

Dialogando com nossas preocupações, encontramos em Jobim e Souza e Pereira a reflexão de Jameson (1994) que afirma ser a nossa a sociedade da imagem, denominada por ele *momento pós-moderno* ou *avatar da visualidade*. Segundo o autor, os sujeitos vivem um bombardeio de imagens e passam a representar sua realidade visualmente. Esse fato leva a um paradoxo: se a realidade tornou-se tão preponderantemente visual, torna-se cada vez mais difícil conceituar uma experiência específica da imagem que se distinguiria de outras formas da experiência (JAMESON, 1994 apud JOBIM E SOUZA; PEREIRA, 1998). A realidade acaba sendo distorcida por essa hiperexposição e a própria sensorialidade do homem é também modificada por essa saturação de imagens em sua vida cotidiana. As autoras afirmam que essa situação leva a uma “vitória do anônimo sobre o pessoal, do abstrato sobre o concreto, do imaginário sobre o real e a uma crescente estetização da vida cotidiana.” Como colocam ainda as autoras, os efeitos perversos dessa saturação seria uma sobreposição intoxicante de vivências proporcionadas pelas imagens, tendo como consequência um sujeito submerso e apassivado. A necessidade de uma reflexão mais



profunda sobre os efeitos da cultura da imagem sobre nós faz-se fundamental: somos, nessa sociedade, moldados *na e pela* imagem (JOBIM E SOUZA; PEREIRA, 1998 p. 3)

Ao pensarmos a discussão do tema leitura e escrita através de narrativas visuais com os alunos universitários, temos em mente um desvio que traz também uma proposta de pausa e reflexão. Primeiro, um desvio: discutir uma linguagem, ou um tipo de objeto cultural<sup>21</sup> (a linguagem verbal), utilizando como meio um outro objeto cultural (a imagem); sendo este último pouco utilizado e valorizado no meio acadêmico, enquanto fora dele talvez seja a linguagem mais significativa dos nossos tempos, ao ponto, como vimos, da saturação. Segundo, uma proposta: abrir um tempo e espaço para que narrativas autobiográficas sejam elaboradas e compartilhadas fora do mundo virtual, para além das máscaras dos tão populares *selfies*; que possam ser pensadas com um olhar sensível e estético, e materializem num objeto experiências significativas (nesse caso, relacionadas à formação do sujeito como leitor), que, num sentido benjaminianos, busquem significado para além das vivências cotidianas, informadas e esquecidas.

## 2.6.2 As múltiplas vozes da colagem

A técnica da colagem teve seu início formal na História da Arte nos trabalhos realizados pelos cubistas, no início do século XX, principalmente Picasso e Braque, embora outros artistas, como Manet e Matisse, já tivessem demonstrado em suas pinturas elementos de utilização do plano pictórico que foram depois aprofundados pela dupla de cubistas. A colagem é considerada como um dos fundamentos mais importantes da arte moderna e elemento central do cubismo (MARTINS, 2007). Essa técnica teve desdobramentos que ultrapassaram os limites do movimento cubista, tornando-se uma constante linguística da arte moderna e contemporânea.

A colagem trabalha com as imagens (ou enunciados) que encontra, deslocadas de seus contextos originais, fragmentadas, reorganizadas e sobrepostas. Causa ao mesmo tempo uma identificação – por utilizar imagens banais e familiares – e um estranhamento ao criar universos críticos, bizarros ou líricos pela aproximação de imagens com significados e contextos díspares. Aproxima-se ao *ready-made* de Marcel Duchamp (1887-1968), que

---

<sup>21</sup> Objeto Cultural, na definição de Marília Amorim, é todo objeto colocado no lugar de fazer falar a cultura que o torna possível. (AMORIM, 1996, apud JOBIM E SOUZA; PEREIRA, 1998)

ressignifica um objeto cotidiano ao atribuir-lhe um valor artístico pela simples substituição de seu contexto.

Podemos dizer, portanto, que a colagem é uma arte dialógica desde a natureza de seu material até o seu horizonte de atuação. O artista produz um enunciado em resposta a outros enunciados, cujos significados são materialmente, visivelmente, transformados pela sua recepção, que lhe atribuirá um novo sentido. Na acepção bakhtiniana, a colagem é uma arte heterodiscursiva na sua essência, uma representação imagética de um embate de vozes da grande arena, materializados num enunciado localizado no tempo e no espaço.

Acreditamos, portanto, que a proposta de trabalhar com a linguagem da colagem é uma forma dialógica de apropriação das imagens que, como declara Jobim e Souza e Pereira (1998), nos “bombardeiam” intensamente. E desse encontro, criar novos sentidos para os significados que a sociedade nos oferece.

### 3 A CENA DA PESQUISA: LUGAR DE TRANSFORMAÇÃO

Esta é uma pesquisa qualitativa de caráter interventivo. Os dados foram produzidos por meio de Oficinas, Rodas de Conversa e análise documental, norteado por pressupostos bakhtinianos como dialogismo e exotopia, bem como por seus fundamentos que orientam a pesquisa em Ciências Humanas.

Pode-se dizer que toda pesquisa de campo constitui uma intervenção, já que o diálogo que se trava na cena de pesquisa, conforme a concepção bakhtiniana de diálogo, é sempre transformadora. Como afirma Amorim (2004), nem o pesquisador nem o “seu outro”, o sujeito da pesquisa, permanecem os mesmos. A compreensão da palavra do outro inclui a possibilidade de mudança ou até mesmo renúncia de seus pontos de vista, como nos ensina Bakhtin (1997).

As ações dessa pesquisa foram pensadas como intervenção a ser realizada *com* o outro, e não *sobre* o outro, e em espaços onde os participantes se sentissem ouvidos ativamente, onde a palavra que pronunciam fosse transformadora. Aos sujeitos da pesquisa é concedido um lugar alteritário, onde através de narrativas possam se presentificar.

Ao longo desse capítulo, aprofundamos os fundamentos bakhtinianos da pesquisa. Trazemos também detalhes sobre a metodologia, os participantes e os procedimentos que estão construindo esse trabalho.

#### 3.1 FUNDAMENTOS DA PESQUISA BAKHTINIANA: A PALAVRA SE DIRIGE

O pensamento bakhtiniano orienta o pensamento de Jobim e Souza (2000, 2012), Albuquerque (2012), Zanella (2014), Amorim (2004) e Pan (2006), pesquisadoras da Psicologia que têm refletido, baseadas nas teorias desse filósofo, sobre a construção da epistemologia de pesquisa em Ciências Humanas ao questionar a relação que estabelece entre sujeito, linguagem e verdade. Num contexto fortemente marcado pelas ciências naturais, onde as ciências humanas delimitaram seus campos de estudo seguindo o modelo positivista de busca por uma verdade empírica, Bakhtin as desafia para uma busca de uma verdade própria que se afasta dos critérios de exatidão e recuperam para a linguagem a responsabilidade de ressignificar o sujeito e a história. (JOBIM E SOUZA, 2005).

Para Bakhtin, é fundamental esclarecer a distinção entre conhecer um objeto e o que é conhecer um indivíduo. Nas ciências naturais, o conhecimento sobre um objeto é produzido de forma unilateral por um sujeito cognoscente. Por outro lado, nas ciências humanas, quando o pesquisador volta-se para um outro ser humano, também volta-se para si.

As ciências humanas se definem, segundo Bakhtin, por essa duplicidade: ser sujeito e objeto de conhecimento simultaneamente. (BAKHTIN, 1997)

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 1997, p.403.)

Desta forma, diferenciam-se essencialmente das ciências exatas ou naturais, que examinam o objeto mudo. A busca nas ciências humanas é pelas produções de sentido que resultam do encontro do pesquisador com seu outro. E nesse encontro não se define o certo e o errado, não há uma verdade universal a ser desvelada, aplicada ou testada. Por não ser um objeto mudo, o único ponto de partida para o estudo do homem é o texto. Fora do texto, o homem se torna objeto de estudo de outras ciências que não as humanas (anatomia, fisiologia, etc). (BAKHTIN, 1997)

Retomando o conceito bakhtiniano de alteridade, a interlocução do pesquisador em ciências humanas com seu outro ganha características muito específicas. A cena dialógica que se estabelece entre estes sujeitos produz sentidos que formarão o novo texto da pesquisa. No encontro do pesquisador com seu outro não existe neutralidade: existem negociações, acordos, ambiguidades que são produzidas por atos de fala recíprocos. Diante disso, o pesquisador deve ter consciência de seu posicionamento para assumi-lo eticamente. Isso porque o outro, para ele, não é uma entidade abstrata a se tornar objeto de pesquisa, mas alguém cuja palavra significa confronto, integra-se à vida. Portanto, o encontro entre pessoas que buscam produzir conhecimento sobre uma realidade se faz dentro de um processo de alteridade mútua. O pesquisador não apenas pergunta para obter respostas, mas se coloca, tanto ao perguntar quanto ao responder, com seus modos de perceber e dar sentido à vida. A palavra se dirige: o interlocutor é sempre um coautor de um enunciado. Como afirmam Jobim e Souza e Albuquerque (2012, p. 112), a “compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro”. Pesquisar, portanto, “resulta em marcas na história dos sujeitos com os quais se pesquisa, bem como na do pesquisador, pois as múltiplas vozes com as quais dialogam se (des)encontram, se mesclam e fecundam outras” (ZANELLA, 2014, p54).

O encontro do pesquisador com seu outro não encerra o processo. Os diálogos, os acontecimentos vividos no campo da pesquisa, precisam ganhar forma e conteúdo, e isso vai

acontecer na escrita do pesquisador. Temos então o segundo momento fundamental da pesquisa: o encontro do pesquisador com seu texto; este encontro cria, então, um conhecimento provisório sobre uma dada realidade ao relatá-la por escrito. Deve-se destacar aqui o compromisso ético do pesquisador como alguém que *pensa sobre o mundo* ao mesmo tempo em que *pensa no mundo*. Em seu texto, o pesquisador não se limita a reproduzir os diálogos que registrou em campo; este é o momento em que ele se distancia e observa os seus sujeitos com o estranhamento necessário para estabelecer uma relação exotópica com seu outro, onde seu excedente de visão produz conhecimento sobre uma dada realidade. Acontece então um encontro de tensões entre o mundo da vida e o mundo da cultura. (AMORIM, 2004, JOBIM E SOUZA; ABULQUERQUE, 2012 ).

### 3.2 O PROJETO PERMANESENDO - INTERVENÇÃO DA PSICOLOGIA NAS POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DA UFPR

Esta dissertação integra-se a um projeto maior, ao qual alinha-se metodologicamente. Liderado desde o departamento de Psicologia da UFPR , de 2013 a 2015, pela Professora Doutora Miriam Pan, e denominado *Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: Desafios da Psicologia Brasileira* (tendo o *PermaneSendo*, como é reconhecido pelos participantes -estudantes da UFPR- como seu braço de extensão) esse projeto maior tem como objetivo desenvolver conhecimentos de práticas investigativas e interventivas que favoreçam a qualidade da permanência do jovem universitário. Reúne ensino, pesquisa e extensão, por meio de uma metodologia de pesquisa-intervenção, e insere-se no campo da psicologia educacional sob uma perspectiva estética, ética, política e epistemológica (PAN, 2013). O trabalho aplicado por uma equipe de pesquisadores e psicólogos estagiários concretiza-se em 3 ações: 1) o de acolhimento individual ao estudante (o Plantão Institucional), 2) Oficinas e 3) Rodas de Conversa realizadas já em diversos cursos da Universidade Federal do Paraná.

A metodologia utilizada pelo projeto acima citado baseia-se em estudo teórico-documental e investigação participante. Com o estudo teórico-documental, dedica-se a aprofundar as informações sobre o discurso de identidade dos estudantes nas políticas institucionais, ampliando o entendimento dos sujeitos da pesquisa ao situá-los em seu contexto histórico e sociocultural (PAN, 2003). A pesquisa-participante, por sua vez, muito utilizada no âmbito das Ciências Sociais e da Psicologia, é definida como pesquisa intervenção: uma forma de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta (PAN, 2013); as questões são problematizadas, portanto, em conjunto com os grupos diretamente envolvidos. A aplicação

de oficinas e rodas de conversa, tecnologia de intervenção pensada por Pan (2006, 2010, 2013), caracteriza-se como uma forma de fazer “circular múltiplos sentidos às práticas discursivas institucionalizadas, permitindo a compreensão dos fragmentos do cotidiano das instituições de ensino.” (2006, pg.15)

A inserção da pesquisadora no Projeto PermaneSendo deu-se pela participação em oficinas organizadas por colegas, reuniões semanais e grupo de estudo ocorridos durante o ano de 2014. Metodologicamente, esta dissertação alinha-se ao projeto acima mencionado, com o recorte específico de desenvolver práticas investigativas e interventivas junto aos estudantes universitários do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Foi iniciada em abril de 2014.

### 3.3 PARTICIPANTES<sup>22</sup>

#### 3.3.1 Participantes da roda de conversa

Estiveram presentes 40 estudantes, todos ingressantes no primeiro ano do curso de Pedagogia. Assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 14 deles, cujos enunciados serão analisados nessa dissertação. Não foi possível levantar mais informações sobre os participantes, devido à brevidade do encontro e o número elevado de pessoas presentes; entretanto, pôde ser percebido pela pesquisadora a diversidade de faixas etárias e a presença de homens e mulheres dentre os participantes, sendo a maioria formada por mulheres.

#### 3.3.2 Participantes da oficina Ser e Ler: Narrativas Visuais Autobiográficas

Foram 10 participantes, todas mulheres, que vieram ao nosso primeiro encontro. O grupo foi se conhecendo nesse momento – apenas algumas frequentavam a mesma turma. Aos poucos, foram se configurando as características do grupo: oito estudantes do período matutino, duas do noturno, numa boa mistura de alunas do primeiro ao quinto ano. Algumas muito novas, recém-saídas da escola, nos seus primeiros meses do primeiro ano de faculdade. Outras mais maduras, ativas e buscando conhecimento numa fase mais avançada da vida, que só agora lhes abriu a oportunidade de entrar num curso universitário, ou ainda

---

<sup>22</sup> Usamos o gênero feminino para nos referirmos às participantes da oficina, já que eram todas mulheres, e o gênero masculino para nos referirmos aos estudantes de maneira geral e os participantes da roda de conversa com os calouros.

estendendo seus estudos com outros conhecimentos. Destas, 8 estavam em sua primeira graduação, sendo apenas 2 as participantes que já tinham passado por outros cursos: uma graduada em Filosofia, uma passou pelo curso de Economia sem terminá-lo. Metade do grupo atua na área da educação, como docente, em posição de estagiária, auxiliar de classe ou professora. Outras trabalham em funções correlatas, outras áreas ou são bolsistas de iniciação científica. Todas, entretanto, manifestaram o desejo de estar em sala de aula. Três são mães, e conciliam a vida profissional, acadêmica e familiar com as dificuldades previsíveis.

As dez participantes da oficina assinaram, conforme a exigência do Comitê de Ética, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, o Termo de Consentimento de Direitos Autorais e o Termo de Autorização de Gravação dos Relatos, todos em anexo, e autorizaram por escrito a citação de seus nomes. Encontra-se em anexo também o Termo de Autorização assinado pela coordenadora do curso de Pedagogia. Ao serem perguntadas se gostariam que seus nomes fossem omitidos, todas negaram e assinaram também a autorização para divulgá-lo. “Pode por nome sobrenome e foto”, disse Clarice, uma das participantes. Apesar disso, dado o caráter íntimo das narrativas e do diálogo com elas travado, optamos por utilizar um pseudônimo para preservar sua privacidade.

Em resumo, seguem as informações sobre as participantes da oficina:

TABELA 1 – INFORMAÇÕES SOBRE PARTICIPANTES DA OFICINA

Nome	Idade (em março/abril de 2015)	Graduação anterior	Período	Ano	Atuação Profissional	Participação nos Encontros
Clarice	26	Não	Matutino	3º/4º	Professora	1,2,4,5
Eva	35	Não	Noturno	4º	Outra área	1,2,3,4,5
Fernanda	53	Não	Noturno	4º	Analista educacional	1,2,3,4,5
Marina	29	Economia (interrompida)	Matutino	3º/4º	Iniciação científica	1,3,4
Ana	Não informado	Não	Matutino	1º	Não exerce atividade remunerada	1,2,3
Cecília	19	Não	Matutino	2º	Professora	1,2,3,4,5
Nélida	Não informado	Não	Matutino	2º	Professora estagiária	1,2,3,4,5
Rachel	19	Não	Matutino	2º	Não exerce atividade remunerada	1,2,3,4,5
Cora	Não informado	Não	Matutino	2º	Professora	1,2,3,4
Lygia	39	Filosofia (concluída)	Matutino	2º	Agente de biblioteca	1,2,3,4,5

### 3.4 PALAVRAS, IMAGENS, COLA, TESOURA

Esta dissertação foi desenhada seguindo os seguintes eixos: pesquisa teórica, documental e pesquisa-intervenção.

- A pesquisa teórica deu-se principalmente em relação aos intelectuais cujas ideias sustentam esse trabalho, bem como seus estudiosos. Também foram consultados estudos já realizados sobre nosso objeto de pesquisa.
- A pesquisa documental deu-se pela leitura de relatórios dos estagiários, diários de campo e dissertações dos pesquisadores do projeto PermaneSendo, e também terá como componente documentos referentes ao curso de Pedagogia da UFPR e a LDB que rege esse curso no país.
- A pesquisa-intervenção foi realizada em dois momentos: em uma roda de conversa com os calouros do curso de Pedagogia da UFPR, e num segundo – e principal – momento, através de uma oficina de colagem denominada *Ser e Ler: Narrativas Visuais Autobiográficas*, oferecida como atividade formativa também aos alunos do curso de Pedagogia da UFPR.

Os materiais utilizados foram: o computador, textos literários, um projetor Datashow, papel, cola, tesoura e revistas, folhetos, jornais, entre outras fontes de imagem.

### 3.5 OFICINA E RODAS DE CONVERSA: ENCONTROS E AUTORIAS

O interesse por realizar um trabalho do PermaneSendo no departamento de Pedagogia da UFPR já havia sido manifestado por um aluno desse curso, que procurou os estagiários do Projeto (antes do ingresso dessa pesquisadora) relatando os diversos problemas que se encontravam nesse curso. Os interesses de pesquisa que compõem esta dissertação vieram ao encontro desses problemas, e com a inserção dessa pesquisadora no Projeto, o contato com o curso de Pedagogia foi retomado ao final de 2014.

A coordenação foi bastante receptiva à proposta de uma oficina de colagem para discutir o tema da leitura e escrita. O coordenador em exercício (Professor Sidmar Meurer, coordenador do curso até 2014) demonstrou interesse que o PermaneSendo realizasse também uma conversa com os calouros da Pedagogia, abordando os problemas que seriam enfrentados em relação ao Gênero Científico. Esse encontro foi, então, incorporado ao projeto de pesquisa e realizado em fevereiro de 2015. Coordenaram o encontro duas



mestrandas do Projeto (sendo essa pesquisadora uma delas), contando também com a ajuda de três estagiários.

As conversas continuaram com a coordenadora que assumira a função na sequência do Professor Sidmar Maurer, a Professora Ângela Coutinho. A receptividade à nossa proposta mais uma vez foi calorosa e fundamental para seu sucesso: o projeto foi incorporado ao setor de Educação, que ofereceu a oficina como Atividade Formativa, pela qual os participantes receberiam créditos e certificado. As inscrições foram feitas pela coordenação do departamento, a sala estava reservada para nós e o número de interessados superava o que podíamos atender. Ficaram estipuladas então, cinco quartas-feiras, das 11:00 ao 12:00, do dia 28 de março ao dia 21 de abril de 2015.

### 3.5.1 Roda de Conversa com os calouros da Pedagogia

A Roda de Conversa é uma dentre as metodologias de intervenção em contextos institucionais proposta pelo Projeto PermanSendo. Consiste em:

Um espaço para os estudantes compartilharem pensamentos, sensações e sentimentos a respeito do seu universo acadêmico. Seus objetivos são: investigar, compreender e aprofundar as demandas apresentadas pelos alunos no que se refere ao relacionamento entre os estudantes e a universidade; promover o compartilhar destas questões entre os participantes providenciando um espaço de fala e escuta entre os pares; refletir sobre possibilidades de atuação frente a tais necessidades por parte da instituição e do corpo discente. (PAN et al, 2014, p.7).

A Roda de Conversa aconteceu na Semana do Calouro, em 24 de fevereiro de 2015, das 19:00 às 22:00, no Auditório 100 do prédio da Reitoria.

Iniciamos o debate com a pergunta “o que um estudante de pedagogia deve saber?”, com o intuito de discutir as expectativas dos professores universitários em relação às habilidades de leitura e escrita. Os estudantes foram divididos em pequenos grupos para um debate inicial, e em seguida abrimos a discussão para todos. Em seguida colocamos algumas questões referentes à história de leitura de cada um, e seguimos o mesmo procedimento para o debate.

Analisamos, então, com os alunos, um fichamento e uma crônica (em anexo) para observarmos algumas características do gênero científico em contraste com o gênero literário e discutir as possíveis dificuldades advindas do primeiro devido à falta de familiaridade levantada pelos próprios estudantes.

Ao final, pedimos aos participantes uma avaliação por escrito do encontro.

### 3.5.2 Ser e Ler: Narrativas Visuais Autobiográficas

A oficina de narrativas visuais foi concebida como tecnologia relevante para produzir dados e criar um espaço de ressignificação dos discursos de identidade no qual os sujeitos e o pesquisador são participantes. As oficinas foram criadas tendo como base o trabalho de Pan (2003) que concebeu esse espaço como um lugar de presentificar-se de fazer sua voz circular nessa grande arena. As bases teóricas dessa metodologia resultam de um encontro epistemológico entre as teorias bakhtinianas e benjaminianas: Bakhtin nos oferece a teoria de linguagem dialógica e alteritária, a concepção das forças centrífugas e centrípetas da organização da vida; Benjamin, além de seus pensamentos sobre a narrativa e a experiência, sobre a história coletiva e a rebeldia da arte, nos permite o olhar enviesado, o desvio que proporciona a possibilidade de crítica aos discursos oficiais.

Na oficina, as estudantes puderam refletir sobre situações de leitura e escrita na universidade, em uma roda de conversa inicial; em seguida, compartilharam memórias a respeito de sua trajetória como sujeitos letrados. Concluíram com a produção de narrativas visuais autobiográficas sobre os assuntos discutidos na oficina.

Nos parágrafos a seguir, uma descrição de todos os encontros:

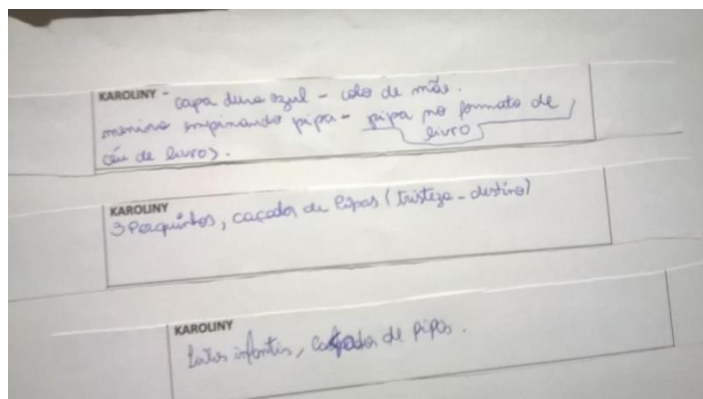
O **primeiro encontro** caracterizou-se como uma roda de conversa, na qual as estudantes se apresentaram e colocaram suas expectativas. Nesse encontro também foi discutida a questão referente a seus problemas com as práticas de leitura e escrita no curso de Pedagogia. Ao final das discussões, a pesquisadora distribuiu trechos do texto de Bartolomeu Campos de Queiroz (anexo), que narra suas primeiras experiências com a leitura e a escrita para que as participantes lessem e trouxessem suas impressões no encontro seguinte. Também para o encontro seguinte, foi pedido a elas que pensassem em momentos fundamentais na sua trajetória como leitoras para compartilhar com as colegas.

Para o **segundo encontro**, as participantes trouxeram suas impressões sobre o texto de Bartolomeu Campos de Queiroz, relacionando-as as suas próprias histórias. E trouxeram também sua narrativa pessoal. Para compartilhar essa narrativa, foi proposto um exercício de escuta que consistiu dos seguintes passos:

- Cada participante recebeu nove pedaços de papel, cada um com o nome das demais participantes.
- As narrativas aconteceram uma de cada vez. Enquanto uma participante contava sua história, as demais colegas anotavam no papel com o nome da narradora as imagens que essa narrativa gerava em sua mente.

- Ao final, todas receberam de nove colegas (e da pesquisadora) as imagens que sua história evocara.

FIGURA 1 - EXEMPLOS DE ANOTAÇÕES DE IMAGENS RECOLHIDAS POR CLARICE, APÓS SEU RELATO.



Esse exercício foi pensado como resposta ao comentário de uma das participantes, que disse, no primeiro encontro, que não teria “criatividade nem talento” para compor uma obra visual. O primeiro intuito da pesquisadora foi o de desmistificar a “obra de arte” como um produto individual, fruto de uma inspiração artística, e colocá-la como um enunciado, um signo visual, que, mesmo sendo emitido por um indivíduo, é também criação coletiva, já que composto por muitas vozes. O exercício foi também proposto tendo em mente os conceitos de Exotopia e Alteridade: no ato da narrativa, o outro – nesse momento, as colegas e a pesquisadora – contribuiu, com seu excedente de visão, para ampliar a visão que a narradora teria de sua própria história, de uma forma visível e concreta, tornando sua coautoria uma realidade material. A pesquisadora iniciou o exercício com uma história pessoal, com a intenção didática de explicitar os passos que seriam seguidos.

Assim, as narrativas aconteceram, uma a uma, numa atmosfera de muita atenção e compartilhamento.

Ao final do encontro, a pesquisadora pediu que as participantes, durante as duas semanas seguintes, pensassem nas imagens de sua narrativa e também observassem aquelas que lhes apareceriam em seu cotidiano, como fotos de publicidade, revistas, folhetos, etc. Pediu que pensassem em formas de se apropriar e ressignificar essas imagens para que elas compusessem sua narrativa visual.

O **terceiro encontro** se aproximou mais de uma aula expositiva-dialogada. A pesquisadora realizou uma breve pesquisa sobre a história e as possibilidades da colagem/asmblagem como linguagem visual, e, com uma apresentação em Power Point,

dividiu-a com as participantes, que contribuíram com perguntas e comentários. Foram trazidas imagens de obras desde artistas consagrados na História da Arte, como Picasso e Frida Kahlo até obras de artistas contemporâneos de Curitiba e outras partes do mundo, mais acessíveis como modelo de produção. O objetivo foi contribuir com exemplos de uma linguagem (ou gênero) na qual as participantes não tinham familiaridade, principalmente como autoras.

No **quarto encontro**, as participantes dividiram uma grande mesa para executar sua obra. Trouxeram várias fontes de imagens, pensando também nos trabalhos das colegas. Compartilharam materiais e conversaram sobre assuntos diversos, sobre a vida universitária, a vida pessoal, política, amenidades, numa atmosfera de entrosamento enquanto as obras tomavam forma.

O **quinto encontro** foi um espaço para que as participantes apreciassem os trabalhos das colegas e falassem do seu. Tivemos 7 das 10 participantes que iniciaram a oficina; as outras três não puderam comparecer por motivos pessoais. Montamos uma pequena exposição pelas paredes da sala, e antes de iniciarmos as “apresentações” dos trabalhos, conversamos informalmente sobre o que víamos, dialogando com as colegas e autoras das obras, nos apropriando de significados expostos ali. Em seguida, as participantes falaram, uma de cada vez, sobre seus trabalhos, respondendo a perguntas e comentários, contando sobre seu processo de criação e a sua composição. Finalizamos com uma roda de conversa para avaliar a nossa oficina.

### 3.6 ORQUESTRAR VOZES E SILÊNCIOS

O texto é o elemento fundamental da produção e circulação de conhecimento em Ciências Humanas, e nunca como um elemento neutro. Amorim (2002) aponta que a escrita de pesquisa não é apenas “uma simples transcrição de conhecimentos produzidos em situação de campo” (AMORIM, 2002, p.2). Sobre a citação de campo, Amorim diz:

É impossível restituir, no texto, o sentido originário do que foi dito em campo, pois o texto se constitui sempre como um novo contexto. Aliás, do ponto de vista bakhtiniano, o sentido original não existe, pois tudo que é dito é dito a alguém e deste alguém dependem a forma e o conteúdo do que é dito. Além disso, alguém irá relatar esse diálogo e isto vai ser feito em uma outra enunciação, dirigindo-se a um outro alguém e assim sucessivamente (AMORIM, 2002, p.2).

Isto posto, elimina-se qualquer expectativa de neutralidade e transparência da linguagem tanto na produção quanto na seleção e análise dos enunciados. Estes foram produzidos em situação de diálogo com a pesquisadora, e tantos os participantes quanto a

pesquisadora falam de lugares específicos, de onde ouve-se a sua realidade particular refratada e refletida, moldando os sentidos dos enunciados. O trabalho sobre as falas trazidas para essa dissertação, produzidos nas rodas de conversa e oficinas, como se verá em breve, não será de classifica-las ou de analisá-las segundo alguma teoria lógica, textual, artística ou psicologizante, nem buscar sentidos ocultos sobre os falantes e seus discursos. O que nos interessa na produção destes textos é fazer com que as vozes de suas enunciatórias sejam ouvidas e se juntem à grande arena de vozes que compõem a universidade. Pretendemos, na verdade, com Amorim (2004), orquestrar as vozes e os silêncios presentes nesses enunciados. E, a partir daí, “criar um novo texto efêmero e sujeito a novas interpretações, mas que possa temporariamente apreender a complexidade multifacetada e multivocal da realidade humana e social no mundo moderno, em especial nas práticas pedagógicas.” (PAN, 2006, pg 148).

Os registros dos dados já demonstram o posicionamento da pesquisadora: como apenas duas sessões foram gravadas em áudio e vídeo (sessões 2 e 5 da Oficina Ser e Ler, com autorização das participantes), os demais enunciados nessa dissertação vieram de anotações feitas durante e logo após as sessões da Roda de Conversa e da Oficina. As falas e fatos que foram consideradas relevantes e que por algum motivo ficaram mais fortemente presentes na memória da pesquisadora demonstram sua busca na construção de sentido do seu outro. Mesmo os enunciados transcritos de gravações são orquestrados aqui de forma a construir esse novo texto acima mencionado. Assim se faz a transformação de sentidos no texto, um processo inacabado, um diálogo sempre em construção.

O mesmo pode ser dito da leitura dos documentos utilizados nessa pesquisa (Lei de Diretrizes e Bases e ementas das disciplinas do curso de Pedagogia): o posicionamento da pesquisadora produz uma leitura axiológica da informação apresentada, numa busca de construção de sentido e de vozes que dialoguem e que estejam presentes no enunciado dos estudantes de pedagogia. Entende-se a Universidade, e o curso de Pedagogia mais especificamente, como uma instituição que se apresenta não só como contexto, mas também como interlocutora (co-autora, portanto) dos participantes desta pesquisa, um sobredestinatário ao qual elas se dirigem. Faz-se essencial, portanto, buscar essa voz na construção de sentido que se pretende aqui.

Para melhor compreensão do registro e da origem dos enunciados, organizamos as seguintes legendas:

TABELA 2 – REGISTRO E IDENTIFICAÇÃO DOS DADOS

SITUAÇÃO DE CAMPO	REGISTRO	LEGENDA
Roda De Conversa com Calouros	Apontamentos da pesquisadora em Diário de Campo	RC
Oficina - Encontro 1	Apontamentos da pesquisadora em Diário de Campo	OE1
Oficina - Encontro 2	Gravação em áudio e transcrição em Diário de Campo	OE2
Oficina - Encontro 3	Apontamentos da pesquisadora em Diário de Campo	OE3
Oficina - Encontro 4	Fotografia, apontamentos da pesquisadora em Diário de Campo	OE4
Oficina - Encontro 5	Fotografia, gravação em vídeo e transcrição em Diário de Campo	OE5

Optamos por analisar individualmente e em profundidade três dos sete trabalhos que completaram as fases de apresentação de narrativa, confecção da colagem e apresentação do trabalho visual. As demais narrativas foram analisadas em conjunto, compondo um diálogo entre enunciados que se relacionam entre si.

A análise desses enunciados segue o mesmo princípio dos enunciados verbais: neles buscamos elementos que falam, constroem sentido e apontam as vozes que compõem o discurso das estudantes.

A organização do capítulo seguinte, onde se faz a análise dos textos que compõem essa dissertação, seguiu a seguinte ordem:

- No item 4.1, apresentamos o diálogo estabelecido com os enunciados dos primeiro e quinto encontros da Oficina Ser e Ler, que se caracterizaram como conversas sobre os problemas de leitura e escrita na Universidade e sobre suas impressões sobre a Oficina (OE1 e OE5);
- No item 4.2, trazemos a transcrição integral das narrativas autobiográficas de três participantes, bem como da apresentação de sua colagem. Em seguida, trazemos também a transcrição integral da apresentação feita pela própria participante dos elementos visuais escolhidos por ela (OE2 e OE5). Uma foto da obra acompanha a narrativa. Na sequência de cada narrativa, apresentamos nosso diálogo com os enunciados trazidos por cada uma dessas estudantes. Enunciados extraídos das quatro narrativas restantes são reunidos, em

seguida, num só item, compondo um novo texto ao qual se junta a voz da pesquisadora.

- No item 4.3, ouvimos os enunciados dos calouros (RC), e relacionamos suas expectativas e preocupações com o que foi dito pelas participantes da oficina.

#### 4 SER E LER: A LÍNGUA NA VIDA, A LINGUA NA CULTURA

“O mar foi ontem  
o que o idioma pode ser hoje,  
falta vencer alguns Adamastores”.

Mia Couto

##### 4.1 O GUERREIRO E A ESTEIRA – OU COMO FALAR DO QUE NÃO SE ENTENDE

Antes de passarmos aos enunciados das participantes, faz-se necessário que se observe o momento único, historicamente situado, no qual estes foram emitidos. As estudantes se reuniram aqui com um propósito definido: discutir questões referentes à leitura e escrita na universidade, compartilhar narrativas de suas experiências como sujeitos letrados e produzir um trabalho artístico que contasse essa história. Estavam cientes de que seus enunciados fariam parte dessa dissertação, e que por sua vez, essa dissertação faria parte de um projeto maior, que tem como tema a qualidade da permanência do estudante universitário na UFPR. Podemos indagar, portanto, quem seria o outro desses enunciados. A princípio, os ouvintes seriam as colegas e a pesquisadora; entretanto, sabendo que sua palavra sairia daquele local específico para compor outros textos, poderíamos dizer que o outro seria a comunidade universitária como um todo: professores, coordenadores, alunos da Pedagogia e outros cursos, autoridades, aqueles que fazem as políticas educacionais, elaboram os currículos, estabelecem os saberes – e também, ao final, a sociedade como um todo, que a elas atribui a identidade Alunas de Pedagogia da UFPR, com todas as expectativas e cobranças que, como já vimos, se atrelam a essa identidade. Além disso, sabemos que o diálogo, na perspectiva bakhtiniana, não é aquele que se percebe imediatamente, entre locutor e receptor. Nas vozes das participantes, fragmentos de muitas vozes se escutam – família, comunidade, articulações políticas, identidades profissionais: como afirma Jobim e Souza (1996) História e Linguagem se interpenetram. E, em todos os momentos, seus enunciados denunciaram uma necessidade comum: a de se presentificar para além dos discursos de identidade, contar sua história, humanizar-se.

Passando finalmente aos enunciados: no primeiro encontro de nossa oficina, como descrito acima, propomos uma roda de conversa sobre as expectativas das participantes em relação ao tema leitura e escrita.

Literalmente, inauguramos a oficina com a seguinte frase de Lygia, que ao entrar na sala, pergunta a todas presentes, em tom de brincadeira:



Onde estão as tesouras e as colas? Só vim pra essa oficina porque me disseram que não tinha que ler nem escrever nada. (Lygia, OE1)

Quais os tantos sentidos possíveis dessa fala inaugural, enunciada numa esfera social onde a palavra escrita predomina? Começamos, significativamente, desde o primeiro momento da oficina com uma contestação à preponderância da linguagem escrita na universidade, e a possibilidade de transgressão dessa regra.

Responsivamente a essa abertura, junto com as risadas e apresentações pessoais, os problemas relacionados às práticas de leitura e escrita na universidade começaram a aparecer, e uma angústia em comum pode se perceber em todas as falas. As dificuldades relacionadas à carga excessiva de leitura foi o primeiro tópico a emergir:

Os professores pedem para ler muita coisa em pouco tempo. (Cora, OE1). Nós tivemos que ler “Teoria e Práxis” que foi traduzido agora. O livro inteiro! Um colega que fez filosofia disse que ele não conseguiria ler, imagina a gente! (Nélida, OE1)

Os professores pedem para ler muita coisa em pouco tempo. E eles vem sempre falar da tese de doutorado deles. (Nélida, OE1)

Parece regra, todos têm que dar aula sobre o tema que eles estudaram no doutorado. (Cora, OE1)

As participantes relatam que ao ingressar na universidade, encontram uma realidade pronta. Estão ali a lista de leitura, os trabalhos a fazer, os saberes necessários para se tornarem pedagogas. Mas não conseguem se conectar com as leituras que fazem. Entretanto, atribuem as dificuldades que enfrentam no primeiro ano ao déficit de sua educação: na sua história escolar e pessoal, não liam textos científicos. E a universidade, segundo elas, parece ignorar esse fato, considerando esta uma habilidade natural dos universitários: saber ler seria ler todo e qualquer tipo de texto.

A distância entre os professores e os alunos aparece bem marcada nas falas de Nélida e Cora. Ambas estão no segundo ano, e no momento desse enunciado haviam recém iniciado o primeiro semestre. Portanto, essas falas remetem, provavelmente, ao que viveram no primeiro ano. Os professores, que “como regra”, dão aula sobre seu tema tese de doutorado percorreram um longo caminho para concluí-la, conhecem as linhas teóricas e seus desdobramentos, suas afiliações, suas inimizades. Escreveram e reescreveram muitas vezes, nesse percurso, tanto a sua tese quanto muitos outros textos científicos. Se defrontam, então, com alunos de um primeiro ano, com familiaridade nenhuma com o gênero, em seus primeiros e titubeantes passos para se inserir nessa esfera social. Será que conseguem

construir uma ponte sobre esse abismo? Será que a expectativa irreal dos professores vem da fragilidade, ou ausência, dessa ponte? Respondem os alunos:

É importante ver que nós todos chegamos crus. A gente entra na universidade como se a gente tivesse total domínio das leituras, mas aí vem a dificuldade. (Marina, OE1)

Os professores esquecem que nós não lemos textos científicos na escola. E despejam os textos ... (Nélida, OE1)

Eu sofri muito no primeiro ano. (Eva, OE1)

Eu sempre tive dificuldade. Não é da minha cultura, não era cultura da minha casa a leitura. E a gente chega aqui e tem que ler um monte de texto científico, e é um saco ler texto científico. Mas como professora, meu foco vai ser na leitura, tenho que ensinar meus alunos a ler para eles terem uma base para outras coisas, tudo envolve leitura. Mas no 1º ano eu não entendia nada, agora eu já tenho mais facilidade. É o exercício, a gente tem que se esforçar. Não é que tem que “ser herói”, mas tem que se esforçar. (Clarice, OE1)

Essa última fala, de Clarice, aponta para vários elementos que serão retomados ao longo da discussão. Um deles é a falta de leitura prévia, já mencionada: a (falta da) cultura da leitura como um déficit do estudante. A falta de incentivo da família: a que tipo de leitura ela se refere? Outros gêneros podem fazer parte das práticas de leitura de uma família, mas como veremos em vários momentos desse diálogo, a leitura literária é sempre colocada como hierarquicamente superior. No caso de Clarice, sua narrativa, que será ouvida mais adiante nesse trabalho, aprofunda essa discussão.

Outra questão que se coloca com central nesse último enunciado é leitura como saber primordial do futuro professor: ler é essencial para ensinar a ler. Faz parte do processo de professorar-se, na visão das estudantes, ser um bom leitor para ser um bom profissional. O fracasso em seu próprio letramento pode acarretar um conflito com a expectativa de se tornar o professor ideal, ou aquele que se adequa ao discurso de identidade do professor ideal, causando um impacto talvez até maior do que em outras profissões. Mas essa “dificuldade”, esse déficit, segundo o que já aponta esse enunciado, requer esforço pessoal: a única saída é a superação individual. É dessa forma que a participante se refere a sua própria superação: como alguém que tinha dificuldades, mas se esforçou para superá-las. Hoje lê os textos científicos com mais facilidade.

Podemos adicionar à questão do esforço pessoal, o fato de que Clarice, já veterana na universidade, começa a se inserir na comunidade acadêmica. A familiaridade que conquista aos poucos ameniza o choque do primeiro ano, na medida em que ela ganha seu espaço nessa esfera. Entretanto, não parece que nem o esforço, nem sua relativa facilidade

adquirida para lidar com os textos tenham trazido algum prazer, algum sentido, algo que fizesse com que esses textos se relacionassem a suas necessidades pessoais ou profissionais. Eles continuaram a ser “um saco”.

Percebemos também nos enunciados acima as expectativas, muitas vezes irreais, dos professores que recebem os alunos no primeiro ano. Talvez exigir um livro inteiro num curto período de tempo a estudantes calouros, em apenas uma das tantas matérias, seja uma forma de imersão que funciona para alguns, mas para outros gera frustração e pânico, como pôde a pesquisadora sentir no tom de voz da aluna que trouxe a questão da leitura de Teoria e Práxis.

Mais adiante, como resposta às reclamações diversas das outras participantes acerca das leituras e trabalhos que têm que fazer, Clarice volta a acrescentar, relativizando o papel dos professores e reiterando a questão do esforço pessoal:

Espera aí, pessoal, acho que vocês estão exagerando. No primeiro ano os professores pegam mais leve, cobram menos (...). O problema está lá atrás, nós que nunca lemos nada assim na escola. A gente tem que se esforçar. (Clarice, OE1)

Nota-se aqui um pensamento corrente entre alunos e professores. O esforço pessoal é a marca da normalidade do estudante universitário, principalmente em uma universidade pública. As práticas sociais, entre elas as formas pelas quais as práticas de letramento acontecem nessa esfera, reforçam a construção da identidade do estudante “que se esforça”: a carga de leitura, as dificuldades com a escrita, a falta de compreensão em relação aos textos, devem ser compensadas pelo esforço pessoal. Faz-se necessário, nesse momento, trazer de volta a questão das competências, já apresentada nesse trabalho: o esforço é o caminho individual para adquirir a “competência” da leitura acadêmica.

Entretanto, nota-se também na fala das estudantes a contrapalavra, a resistência. A fala de Clarice gera protestos: todas dizem ter sofrido muito no primeiro ano, e sofrerem ainda. Fernanda coloca as dificuldades pelas quais passam os alunos do curso noturno, questionando o sentido de *esforço*:

Para quem estuda à noite, sobra muito pouco tempo para fazer atividades formativas ou mesmo as matérias optativas. Eu trabalho o tempo todo, cuido da casa, dos filhos, do cachorro. A universidade é excludente com os alunos do noturno. Por exemplo, o estágio obrigatório. Não dá, a gente trabalha das 8 às 6, chega aqui às 7, vai dormir tarde, acorda às 5:30, no sábado tem aula, e ainda tem tudo em casa pra fazer. E tem muita coisa pra ler, a gente se dedica e procura ler tudo, porque não podemos nos dar ao luxo de repetir uma matéria. (Fernanda, OE1)

O esforço ganha outras cores: além de todas as demandas da vida pessoal, o estudante do período noturno ainda se “dedica e procura ler tudo”. Apesar de todas as dificuldades, a dedicação ainda define a identidade do estudante.

Mas o dialogismo nunca é harmônico: o encontro de vozes sempre traz conflitos. Clarice, em quase todas as suas falas, reitera a questão do esforço pessoal e acrescenta o privilégio de se estudar numa universidade com o prestígio da UFPR. Vemos aqui outro traço marcante dos discursos de identidade do estudante dessa instituição: privilégio e responsabilidade de quem está aqui para se tornar a elite intelectual de um país, para receber uma formação crítica. Diante das críticas tecidas pelas colegas, ela afirma: estar aqui é estar “no céu”:

Pessoal vocês vão me odiar, mas eu preciso falar...Vocês estão exagerando. Estar na Federal é um privilégio. Eu evolui muito aqui...em outras universidades, nas particulares, a gente não tem a formação que tem aqui, essa formação crítica. E pensa, lá no Jardim Botânico as salas são arrumadinhas, tem papel higiênico nos banheiros, mas vai fazer um curso de exatas lá, o professor reprova 30 de 40, não quer saber, não tem debate, não quer ver se você entendeu o raciocínio mas errou no resultado, reprova mesmo. Aqui não, não vejo os professores sendo 8 ou 80. Eu tive professores maravilhosos, que conversam, que você pode ir lá falar da sua nota, tá, você fica marcado pelo professor, mas pode debater. Eu não faria meu curso em outro lugar. Aqui a gente tá no céu.(Clarice, OE1)

A fala de Clarice refrata ainda tantas outras vozes em conflito. No Jardim Botânico, a dificuldade é muito maior. Os cursos de exatas são mais rigorosos, mais exigentes que o de Pedagogia? Esse enunciado também não refrataria uma voz social constante da nossa sociedade que desvaloriza as chamadas Ciências Humanas? Na Pedagogia, segundo sua fala, os professores são maravilhosos e conversam, não são tão radicais em reprovar os alunos. Aqui, o debate é possível, você pode ir discutir a sua nota, mesmo que, contraditoriamente, “fique marcado” pela contestação. Uma voz carregada de silêncios, de silenciamento.

Também as condições físicas oferecidas aos estudantes de Pedagogia não são boas – no Jardim Botânico tem papel higiênico nos banheiros, portanto aqui na Pedagogia não - mas mesmo assim a formação crítica que os alunos recebem compensa, segundo o enunciado, qualquer sacrifício.

A fala de Clarice, mais uma vez leva todas as participantes a quererem responder ao mesmo tempo, todas visivelmente sobressaltadas:

A sua experiência foi diferente é verdade que alguns professores são legais, mas nem todos (Cecília, OE1)

Concordo com você em quase tudo, mas acho que aqui a pressão também é grande. Você teve sorte, a gente teve professor que reprovou 19 alunos, ela até justificou, mas isso acontece aqui sim (Fernanda, OE1)

E tem que ver que um curso de exatas é diferente. (Nélida, OE1)

Professores que conversam, “legais”, “maravilhosos” de um lado, professores que reprovam, que debatem mas marcam o aluno rebelde de outro. As relações hierárquicas de poder aparecem sempre com muita força nessas práticas mediadas pela palavra escrita.

As participantes levantam, então, uma outra necessidade, que também remete a essas relações de poder e hierarquia: o professor universitário deveria se esforçar para conhecer a realidade do aluno. Afinal, não é isso que ensinam aos futuros professores? Não faz parte do ser professor conhecer a realidade de seus alunos?

É verdade, concordo com você, o problema está na escola. Mas aqui se discute muito a educação da criança e como temos que levar em conta a realidade dela. Mas os professores aqui não fazem isso. A nossa realidade não é considerada. Não pensam que não tivemos essa experiência com a leitura na escola. Como a Fernanda e a Eva colocaram, é muito difícil, tem aluno que não tem nem dinheiro pra pegar o ônibus. E aí vem toda essa carga de leitura, os alunos acham que não vão dar conta, e se cria uma situação de desistência, de evasão. Gera frustração. Nem todos são guerreiros como elas. (Marina, OE1)

Na fala de Marina, o enunciado que tanto dialoga com a imagem com a qual abrimos esse trabalho: a esteira que deixa para trás os alunos que acham que não vão dar conta: o panorama da desistência, da evasão, da frustração.

Estamos ainda dentro da dicotomia: os que não são guerreiros, o que são? Trazemos a voz de Hall (2010) para essa discussão, quando nos diz que a identidade é definida por aquilo que lhe falta, pelo seu diferente. Mesmo assim, nota-se na fala de Marina um desejo de contestar essas verdades, essa normalidade – o sujeito que se posiciona.

Conhecer a realidade do aluno faz-se então um tópico de discussão. Mas que realidade? Segundo Meireles, Nunes e Ramalho (1996), esta é uma constante nos discursos pedagógicos. Faz-se uso, então das expressões verbais e não verbais dos alunos para transformá-las numa rota de classificações a partir de suas condições de vida: “morador de favela”, “ausência de um núcleo familiar”, “universo vocabular restrito”, etc. Como afirmam as autoras, “identifica-se mais o que se julga faltar do que o que se tem. Não se discutem os significados e os sentidos de sua condição de existência.” (1996, p.78)

O mesmo talvez possa ser dito do estudante universitário. Aquele que não é “guerreiro” é o que não se esforça. O estudante que teve um ensino deficiente é aquele que não entende o que lê. O aluno do período noturno é o guerreiro, porém excluído da vida

universitária. São características - faltas - que acabam por compor a identidade do estudante, e que vão constituir também sua identidade profissional como professor. Fragmentos importantes da realidade desses indivíduos – como não considerar o esforço do estudante que trabalha o dia todo e ainda tem que dar conta de todas as leituras de seu curso? - mas que acabam por se sobrepor como identidades fabricadas, normalizadas, insuficientes para presentificar o ser humano que está, nesse momento, estudante, e que traz consigo sempre uma bagagem de saberes e desejos que se perdem nessa esfera acadêmica.

Talvez a fala de Marina pressinta que é necessário algo mais, quando diz “a nossa realidade não é considerada”, apontando a grande contradição entre o que se ensina e o que se cobra. Como podem conhecer a realidade dos seus alunos, esses futuros professores, se suas realidades são reduzidas a suas faltas e suas deficiências? Faltas e deficiências que só são possíveis de serem assim consideradas porque são o negativo do que se pretende “normal” (ou ideal): o aluno estudioso, com tempo para se dedicar à sua leitura, sem problemas pessoais, financeiros, sem deficiências no seu processo de letramento. Conhecer, então, a realidade de seus alunos parece se resumir a conhecer as características que se ressaltam por não encaixar nessa normalidade.

O aluno que “não dá conta”, segundo esse discurso, é, então, aquele que foge a essa normalidade, é o que chegou com um déficit em sua educação, é o aluno com problemas econômicos ou familiares que não lhe deixam tempo ou disponibilidade para ler, é o aluno que não tem interesse em se “esforçar” por diversos motivos. É o aluno incompetente. Mas será que essa “normalidade”, mesmo para os que se adaptam, produz algum sentido? Será que essas leituras se articulam com desejos de conhecimento, de atuação profissional, de se tornar alguém no mundo? Será que as práticas sociais de leitura e escrita conseguem inserir os alunos nessa esfera de vozes como participantes reais, como autores e co-autores de conhecimentos? Temos aqui um enunciado que talvez responda essa pergunta:

Como a gente pode falar daquilo que não entende? (Fernanda, OE1)

O questionamento posto por Fernanda deixa claro o distanciamento do estudante e seu texto; na sua fala também ouvimos a necessidade de ser autor e poder se posicionar, poder entender e falar sobre o que se entende, poder atribuir sentidos à palavra escrita. Ler e escrever são atos responsivos, ativos, de interpretação, de mobilização e produção de sentido a partir da experiência do leitor em outras esferas de atividade, em sua história de letramento. Fica evidente, no enunciado de Fernanda, que a relação dialógica não existe,

reduzindo o ato de ler a decodificar, escrever e reproduzir. O que conta, ao final, é a capacidade de entrega de uma produção sem sentido nem relação com a vida.

Essa fala nos leva de volta ao principal fio condutor da nossa pesquisa: a palavra escrita que circula na academia é um enunciado, é prática social e discursiva por natureza. A leitura é produtora de sentidos; as práticas de letramento são práticas sociais, e como tais, só podem existir na materialidade do enunciado. O leitor/escritor movimenta universos ideológicos no ato de ler/escrever, produzindo sentidos de quem ele é. Entretanto, o que o estudante encontra na universidade é uma palavra que não permite ser movimentada: transmite um significado único, transparente, configurando as relações de poder inerentes às práticas de letramento acadêmicas, com suas forças centrípetas unificadoras. A responsividade dos estudantes como leitores e produtores fica silenciada, esvaziando essas práticas das possibilidades múltiplas de significação. O “não entender” da fala de Fernanda é essa dissociação entre o sujeito e as múltiplas redes axiológicas da palavra, é o não relacionar-se, não ser autor do ato de significação. O sentido que se produz sobre si é esse, colocado por Fernanda: de distanciamento, de incapacidade, de vazio.

É importante notar que Fernanda produz esse enunciado em forma de uma pergunta. Há um questionamento na sua fala, um inconformismo. Ao enunciar, ela se apropria da situação-problema e desnaturaliza o discurso estabelecido pelas forças homogeneizantes. Sua interrogação desafia, descentraliza a ordem de produzir sem se posicionar. Nesse momento, uma pausa na esteira permite que novos sentidos sejam criados pelo breve espaço de tempo para se posicionar e questionar: “como?”. Ao enunciar, criamos outras realidades. A transformação torna-se, então, possível.

Nesse mesmo sentido, ouvimos vários outros enunciados movimentando as forças centrífugas da linguagem. Ao final de nossa oficina, Lygia diz: “em cinco horas, em tão pouco tempo, aprendi mais que em muitas horas assistindo aula” (Lygia, OE5). No mesmo encontro, Nélida brinca dizendo que “finalmente aprendi alguma coisa que vou poder usar na minha sala de aula” (Nélida, OE5). Alunas já veteranas, com muitas leituras e muitos créditos cursados: de onde vem essa sensação de que o que viram até então não se constituiu em um aprendizado relevante? Por que uma oficina de poucas horas, um pequeno fragmento que jamais teve a pretensão de ser comparada à consistência de todo o saber a que essas estudantes estiveram expostas, gera comentários assim?

Talvez a resposta esteja na narrativa, no presentificar-se, na possibilidade de autorar, de ouvir e ter sua voz ouvida. Talvez esteja no pressentimento de que o conteúdo tecnicista da universidade, como vimos, classifica as normalidades, define identidades,

exclui o outro, – seja ele o colega, o futuro aluno, o próprio professor. Forma guerreiros, preparados para produzir e servir ao mercado de trabalho, sem considerar que o mercado de trabalho do futuro professor é constituído de material essencialmente humano. Talvez esteja no desejo de outros saberes: a intuição de que quem opta por ser professor deve aprender como enxergar o outro; e a percepção de que isso acontece somente ao ser também enxergado. Nélida, no fechamento de nossa oficina diz: “queria que os professores tivessem esse interesse pela gente” (Nélida, OE5).

A visão da língua como um sistema abstrato e fechado em si mesmo acaba por ser uma das fontes dessa noção de “esforço”: nessa concepção, as práticas linguísticas na academia são algo exterior a essas estudantes, algo a ser alcançado, conquistado – e, dada a dificuldade do gênero acadêmico, única possibilidade de produção na universidade, algo a ser conquistado por guerreiros mesmo. Como questiona Jobim e Souza (1996), diz-se aos professores que o objetivo do trabalho escolar nas séries iniciais é tornar as crianças autoras, leitoras e escritoras. Mas até que ponto, se pergunta a autora, são eles próprios falantes, leitores, escritores de uma língua pulsante, parte de sua vida?

As alunas respondem, demonstrando várias vezes sentir falta de usar a língua que dominam, de torna-la viva em suas relações. Em vários momentos da oficina, as participantes criticaram, por exemplo, a falta de interação entre as colegas:

Tão bom poder conversar assim e se conhecer com mais profundidade, como nós fizemos aqui. Durante as aulas, na maioria das vezes entramos mudas e saímos caladas (Clarice, OE3).

Não tem nem o espaço físico pra gente debater, imagina 40 adultos nessa sala (Fernanda, OE1)

Como esperar que sujeitos se insiram numa esfera social, condição mínima para que possam entender o gênero dessa esfera, se não podem interagir com aqueles que fazem parte dela? Como não formar, assim, professores desvinculados de suas histórias, esvaziados de uma coletividade que só uma língua viva pode construir? Como exigir, então, que essas estudantes, um dia em sala de aula, criem elos significativos com seus alunos? O isolamento ao qual as estudantes se referem parece responder a essas perguntas: as práticas linguísticas, no ambiente universitário, distanciam o sujeito de sua própria língua, de sua história, da história comum daqueles que passam por essa esfera social. E as transformações possíveis ficam por se fazer:

A gente acaba reproduzindo o sistema. (Eva, OE1)



A gente acaba mecanizando o modo de fazer as coisas. (Cecília, OE1)

Enunciados esses que geraram um longo e intenso burburinho de apoio. O sistema, pressentem as participantes, não tem que ser reproduzido: tem que ser transformado. E transformação não se faz por mecânica.

Como constatamos até aqui, a concepção da língua como um sistema autônomo e fechado em si é a predominante na universidade. Entretanto, encontramos nos enunciados vozes que remetem também à concepção representacional da linguagem, como vimos descrita por Voloshinov (1988) ao falar do subjetivismo idealista; a visão da língua, ou de qualquer linguagem como expressão individual do pensamento é bastante recorrente:

Não sou criativa, não tenho talento para inventar uma colagem, nem para escrever.  
(Eva, OE1 e 2)

A autoria, nessa perspectiva, é privilégio de algumas mentes criativas, talentosas e não uma produção sócio-histórica. A voz social que define a escrita como “inspiração” (palavra que apareceu várias vezes nos nossos encontros) parece ser muito presente nos enunciados das estudantes. A linguagem seria, por essa concepção, uma produção imperfeita do pensamento, e o sujeito, fonte soberana e essencial de toda a linguagem. A escrita, principalmente, aparece como um dom inato daqueles que conseguiriam expressar esse pensamento, criando uma barreira a mais para que as estudantes se reconheçam como autoras. Na universidade, a falta desse talento seria um déficit problemático, uma espécie de desenvolvimento cognitivo que não chegara a se completar. E como déficit, deve ser compensado pelo esforço – e ficamos entre os dois lados do já conhecido pêndulo, que levam, ambos ao mesmo lugar.

Os modos de subjetivação da universidade transparecem nas falas das estudantes: chegamos por vários caminhos ao discurso de identidade do universitário como guerreiro, e seu esforço pessoal como a única trilha para a vitória. O curso de pedagogia, segundo as participantes deixam claro em seus enunciados que a quantidade de leitura se sobrepõe ao sentido que as teorias propostas possam fazer para esses sujeitos leitores. Quanto mais se lê, mais se tem a sensação de estar se adequando ao discurso de identidade dominante, mesmo que isso signifique a negação da própria história, que não haja conexão com o acontecimento da vida, mesmo que não faça sentido. O objetivo é a produção, a produtividade, a competência. A sensação é de vazio, de se entender muito pouco, e de que ao final, se corre o risco de “sair com nada”. Lygia, que já concluiu o curso de Filosofia, compara:

Aqui na Pedagogia os alunos têm que ler Platão no primeiro ano [Rosseau, Sócrates, complementam as colegas]. E em 3 dias; não se lê Platão em 3 dias, você tem que ler em um semestre, às vezes a vida inteira pra entender aquilo. E depois de 3 dias já se passa para outra coisa. Pra que essa pressa? Na filosofia a gente fica um semestre às vezes lendo um capítulo. Aqui se estuda tudo, e aí se corre o risco de sair com nada. As pessoas perguntam – ‘mas quem estuda pedagogia estuda o que’. No final, se entende muito pouco. (Lygia, OE1)

Além disso, a fala de Lygia reflete e refrata a conturbada história do curso de Pedagogia e vozes sociais que consolidam a ideia de que à pedagogia falta um saber. Afinal, quem estuda pedagogia, estuda o quê? A quantidade de leitura, em prazos tão curtos, talvez venha para compensar esse senso comum, reafirmando a complexidade e exigência do curso de Pedagogia. Pode ser que sim. Mas ao fazê-lo, como demonstra Lygia, talvez acabe produzindo precisamente a realidade que tenta negar.

Ou talvez a quantidade seja para desenvolver o “hábito da leitura”. Esse termo, como coloca Castro (2007) é conhecido pelo senso comum como a nossa salvação da “bárbarie intelectual” (2007, p.48), mas na verdade remete a “algo meio mecânico e abstrato – a repetição pela repetição, algo que se faz até sem saber por que” (CASTRO, 2015, p.32). O autor cita Paulo Freire, que afirma, a esse respeito, que há uma “compreensão mágica da palavra escrita”, que se manifesta na “leitura quantitativa: quanto mais livro eu compro, quanto mais livro eu olho, quanto mais livro eu penso que estou lendo, tanto mais eu estou sabendo” (FREIRE, 1999 apud CASTRO, 2007)<sup>23</sup>. Substitua-se livro por texto, xerox, autor, e chegamos ao enunciado de Lygia; voltamos, mais uma vez, ao discurso do aluno competente e eficiente e à produção pela produção.

O esforço do estudante de pedagogia em relação a sua produção de leitura e escrita parece ter que ser ainda maior do que em outros cursos. Primeiro, como já vimos, pelo fato, que a leitura e a escrita serão parte inerente do exercício profissional do pedagogo; os estudantes desse curso, principalmente por virem de uma universidade pública de prestígio, têm como missão de vida solucionar o terrível e histórico déficit da educação no nosso país, a começar, principalmente, com as deficiências de leitura e escrita da população brasileira. Segundo, pela imagem do estudante de pedagogia como alguém que não “conseguiu entrar em outro curso” (RC), e traz, portanto, dificuldades herdadas das suas deficiências educacionais. O futuro professor tem muito a provar à sociedade, a começar pela

---

<sup>23</sup> FREIRE, Paulo DA leitura do mundo à leitura da palavra. Entrevista de Paulo Freire a Ezequiel Theodoro da Silva. IN: BARZOTTO, V.H. (org.) **Estado da leitura**. Campinas, Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1999

comunidade acadêmica, que é capaz, que é leitor, que pode ser autor. Assim contesta Fernanda:

Os professores dizem que o aluno de pedagogia não lê. A gente lê sim, só não o que eles pedem. (Fernanda, OE1)

A fala é de Fernanda, que paradoxalmente havia dito também que não podia se dar ao luxo de perder uma matéria, portanto lia *tudo* o que lhe é pedido. Talvez a contradição esteja no sentido atribuído ao verbo ler: quando diz que lê o que quer, é porque essa leitura talvez lhe traga prazer. No seu enunciado talvez esteja o desejo de encontrar sentido no que lhe é pedido para ler: compreender as redes de poder nas quais esses textos se inserem, relacioná-los ao mundo da vida – estabelecer relações estéticas e de co-autoria com a linguagem que recebe. O que obviamente não é o que acontece. Quando ela lê o que gosta, ela realmente lê. Quando ela lê “tudo” o que lhe é pedido, será que não teríamos que inventar outro verbo para descrever essa ação?

A escrita acadêmica também é abordada pelos enunciados das participantes. A linguagem do gênero acadêmico apresenta muitos aspectos formais a serem seguidos: além de toda a normatividade da língua a ser seguida, os alunos devem se preocupar com os aspectos do *como dizer*, de o que é *proibido* e o que é *obrigatório* colocar em um texto. São aspectos naturalizados pela maioria dos professores, que acabam por exigir de seus alunos o mesmo conhecimento, conforme afirma Marinho (2010). Devem saber que autores se relacionam com quais, por que uma resenha crítica e um fichamento exigem conhecimentos tão diferentes, o que dizer e o que silenciar; tudo em muito pouco tempo.

A professora deu uma aula de quinze minutos sobre o livro e pediu uma resenha crítica. Pra próxima aula!!! (Marina, OE3)

Outra exigência aos alunos se refere às regras técnicas e formais da escrita acadêmica, que acaba levando a tecnicidade da produção linguística a um certo extremo. Vemos na fala de Lygia como a preocupação com a apresentação gráfica normativa da academia se torna, muitas vezes, um empecilho para o processo de autoria:

O que eu acho destruidor, ofensivo até, é a forma como alguns professores nem leem o que a gente escreve. Vêm com as normas, margem de 3 cm, mas não leem o trabalho. Pra que pedem então? Eu falo para os meus alunos que eles podem me entregar o trabalho num saco de pão, contanto que façam bem. E alguns professores ficam falando das normas e não debatem o que a gente escreve. Outros não...a professora [...] faz comentários que a gente lê e pensa que realmente ficou faltando aquilo, podia ter feito diferente. Mas muitos não. (Lygia, OE1)

A participante demonstra claramente a necessidade de ter seu texto respondido. Como já vimos, todo enunciado nasce como resposta e espera uma resposta. O estudante universitário escreve para quê, para quem? Na maioria das vezes, o interlocutor, o seu outro, é somente o professor. E se os aspectos técnicos - além de todas as dificuldades do gênero, dificuldades linguísticas, conceituais, sociais - se sobrepõem ao enunciado de forma tão extrema a ponto dessa resposta não acontecer, temos uma situação em que o autor é, como já discutimos anteriormente, “arremessado” (KRAMER; JOBIM e SOUZA, 1996, p. 6) para fora do próprio texto que escreveu. Obviamente aqui não argumentamos contra as regras da ABNT e de sua necessidade. Mas é um fato impressionante como um detalhe da tecnicidade do texto - que poderia ser discutido de outra forma - pode se sobrepor ao próprio enunciado a ponto de simplesmente aniquilá-lo.

Uma professora foi por ela citada como exemplo daqueles que debatem, sugerem, participam da construção do texto. Respondem, enfim. Mas triste é a conclusão de sua fala: “mas muitos não”. Esse silenciamento parece ser mais a regra do que a exceção. São muitas as formas de exclusão do sujeito leitor-autor no ambiente escolar-universitário. Impossível não ouvir o sofrimento causado por essa situação: “ofensivo” e “destruidor” (Lygia, OE1).

#### 4.2 E MEU MUNDO CLAREOU: HISTÓRIAS DE LETRAMENTO EM NARRATIVAS VISUAIS E ORAIS

Histórias importam. Histórias têm sido usadas para desapossar e amaldiçoar, mas histórias também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas também podem restaurar a dignidade destruída.

CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

WALTER BENJAMIN

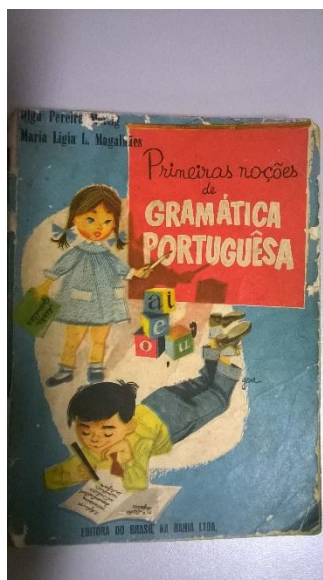
##### 4.2.1 Fernanda

Fernanda define-se como uma lutadora, uma pessoa que criou sozinha os filhos por ter enviuvado muito cedo. Numa idade já próxima da aposentadoria, aos 53 anos, veio buscar na universidade a realização de um sonho. Transcrevemos aqui além de seu relato,

alguns enunciados da introdução que ela faz à sua história – um prefácio, que nos remete aos seus dias de infância, vividos no interior do Paraná, e que se fazem necessários aqui para compreendermos melhor a sua narrativa.

Um pouco antes de iniciar sua narrativa, Fernanda nos conta que o trecho da crônica de Bartolomeu Campos de Queiroz que ela havia levado para casa parecia descrever sua própria experiência; no seu parágrafo, o autor descreve como sua mãe lia a folhinha do calendário, recortava as fases da lua e os dias dos santos; para ela, a passagem foi significativa porque sua mãe “fazia o mesmo: olhava a folhinha pra acender a vela pro santo do dia. Na minha casa, se eu vi alguma coisa escrita foi naquela folhinha”. Ainda movida pela crônica, ela decidiu trazer o livro com o qual foi alfabetizada para compartilhar com as colegas. Diz ela: “Meus pais nunca compraram um livro, com toda dificuldade da família. Quando comprou esse livro pra nós, na verdade ele comprou pra minha irmã, que passou para os irmãos. Era um livro só, não importava se era pra cinco ou seis irmãos.” E ela então nos presenteia com a presença do livro, que guardara com carinho por todos esses anos, e trouxera ao encontro para mostrar às colegas.

FIGURA 2 - LIVRO COM O QUAL FERNANDA E SEUS IRMÃOS FORAM ALFABETIZADOS.



E então seu relato:

Eu nunca tive incentivo pela leitura nem pra escrita, o que eu aprendi foi na escola mesmo. Em casa nunca teve uma revista, nunca teve um jornal, nunca teve um livro, nada. E também meus pais nunca me compraram um livro, nada, enquanto eu não entrei na escola. Só depois que eu entrei na escola que foi comprada a cartilha pra eu ser alfabetizada, e então depois de eu ser alfabetizada veio os livros

que eu li. Então eu não li, assim, nenhuma literatura infantil, nenhuma historinha, e meus pais também não contavam historinha pros filhos. Contava assim, ao redor do fogão, contava um causo, de fantasma essas coisas que era lá do interior onde eu vivia. Mas uma coisa que me marca muito mesmo, que toda vez que eu vejo uma imagem daquilo na televisão, me remete àquela época dos meus primeiros anos de leitura e escrita, é uma carroça de leite. Leiteiro entregando o leite, porque na época eu estava longe da escola 8km, e aí, o que acontecia, eu pegava carona com a carroça do leiteiro pra chegar na escola. Porque além de ser muito pequena, eu tinha 7 anos, e minha irmã, mais velha do que eu tinha 9 anos e iam só nós duas, e era muito longe, mas a gente ia...às vezes a gente tomava chuva no caminho, a gente ficava com medo, imagina às vezes se aparecesse uma outra pessoa. Mas a gente não pensava numa pessoa, a gente pensava num bicho, podia aparecer um cachorro, e a gente era muito criança; então toda vez que eu vejo na televisão, ou num lugar, um cavalo puxando uma carroça, eu geralmente me lembro dessa época. Porque a minha carona era a carroça do leiteiro. Porque quando vinha o leiteiro a gente subia na carroça e ia pra escola. Senão a gente ia a pé mesmo. (Fernanda, OE2)

Sua colagem:

FIGURA 3 - COLAGEM FERNANDA



A transcrição de sua apresentação:

Comecei com uma coisa bem rural, uma casinha de madeira, uma cerca, carrocinha do leiteiro, um caminho... e essa parte aqui é uma parte mais escura, da minha infância, sem o conhecimento necessário, sem ter domínio da leitura, que isso só fui aprender quando entrei na escola mesmo, porque minha família, como contei não dava incentivo nenhum. Aqui já aprendendo as primeiras palavras, pedacinhos de jornal significam o início da leitura, aprendendo a ler e escrever...E essa parte que é mais colorida foi depois, quando aprendi a ler e escrever e minha vida se modificou totalmente, então, clareou o meu dia. Desse lado temos um dia mais escuro, acinzentado, desse lado já temos um sol, um dia mais brilhoso, e mais cores. E tem mais livros aqui, porque eu sempre gostei muito de livros. E eu coloquei um sorriso. aqui porque minha vida ficou bem mais colorida depois que

eu aprendi a ler e escrever. Então a leitura fez com que meu mundo ficasse bem mais colorido.(OE5)

Vemos em sua história o quanto Fernanda valoriza o fato de ter aprendido a ler. Na sua narrativa, associa a difícil jornada que fazia até a escola como um dos eventos mais marcantes no seu processo de letramento. As viagens na carroça do leiteiro, os oito quilômetros percorridos por uma criança de sete anos sob a chuva, o sacrifício para entrar no mundo dos que sabem ler e escrever: todo o esforço culmina nas cores mais luminosas e na menina orgulhosa que sorri em sua colagem. Nesse enunciado, o sentido que faz de si: estava ali, naquele trajeto cheio de perigos, o primeiro eco da voz da “guerreira”. Hoje seu percurso não é menos sacrificado: Fernanda é a estudante do período noturno, mãe, avó, trabalhadora, que se “esforça para ler tudo o que lhe é pedido”, que “não pode se dar ao luxo de perder uma matéria” (Fernanda, OE1).

Ela fala dos pais que nunca compraram um livro que não fosse esse da escola, a casa onde a letra impressa estava apenas na folhinha que marcava a passagem dos dias. A valorização da cultura letrada, que veio com muita luta, aparece em sua narrativa visual a ponto de dividir sua obra em duas partes: uma “acinzentada”, antes da leitura, e outra onde “clareou meu [seu] dia”, um sol brilhante, uma menina sorridente cercada pelos primeiros fragmentos das letras aprendidas. As partes acinzentadas remetem às paisagens de sua infância, que, enquanto foram interpretadas pelas colegas como idílicas, para Fernanda significaram as paisagens de um tempo “mais escuro da sua vida”, quando ainda não tinha “o conhecimento necessário”. Que vozes ouvimos nessa divisão?

Uma delas se destaca: a voz da sociedade grafocêntrica, que desvaloriza o não-letrado, todos os gêneros primários e a oralidade como menores. Na casa sem livros, as pessoas compartilhavam “causos de fantasmas, coisas do interior”; não contavam “historinhas pras crianças”, como seria numa casa onde a cultura da palavra escrita é incentivada. Entretanto, elas tinham acesso a narrativas valiosas que se aproximavam muito do gênero literário, mas que são desmerecidos na fala de Fernanda como um substituto pobre dos livros infantis. Castro (1989; 2007) demonstra como o fetiche do livro em nossa sociedade de certa forma anula a validade de outras formas de produção cultural, entre elas a televisão e o cinema, e como esse discurso é reiterado em ambientes sociais, seja na família, na escola ou na mídia. Podemos refletir com o exemplo de Fernanda a intensidade dessa voz em seu discurso: uma casa sem livros, como sua casa de origem, seria, segundo essa concepção, uma casa sem cultura. Se, como afirma Castro (2007), até a TV e o cinema são colocados numa posição desfavorável em relação à leitura, o que dizer de relatos orais?

Compartilhar causos seria, injustamente, uma prática de letramento muito inferior a ler historinhas de livros. O mesmo poderia se dizer de outras práticas de leitura apresentadas por ela como menores, mas que são exemplos muito fortes da língua escrita mediando a vida cotidiana, como a imagem de sua mãe olhando a folhinha todos os dias para ler o nome do santo do dia e saber qual vela acender. O fato de ter trazido esse pequeno acontecimento diário de sua infância nos demonstra o quanto essa imagem se registrou na memória da criança que dela participava.

Ao nosso ver, Fernanda teve experiências de letramento riquíssimas e carregadas de poesia. A linguagem foi vivenciada por ela como uma prática social valiosa, porém desprestigiada no momento de sua entrada no mundo escolarizado. Constatamos aqui como as instituições educacionais, da escola à universidade, negam o diálogo entre o gênero primário e secundário: a vida e a cultura em compartimentos hierarquicamente separados. E que efeitos de sentido teria essa desvalorização das experiências que a constituíram ainda muitos anos mais tarde, quando, enquanto universitária, outros discursos, outras identidades se sobrepõem a essa história de vida? A escola para ela foi a grande modificação de sua trajetória, mas demarcou todas as suas experiências anteriores como negações: a casa sem livros, sem historinhas, sem o conhecimento necessário, sem palavra impressa; cinza, enfim. Se Fernanda diz que “seu dia clareou”, talvez tenha sido convencida, de alguma forma, que antes disso vivia na escuridão.

Os livros que ela “sempre gostou muito”, a leitura que “fez com que seu mundo ficasse bem mais colorido” trouxeram-na a uma universidade, a um curso cujo um dos objetivos é aprender como levar a cultura letrada a outras pessoas. A educação foi o grande marco em sua vida, e estar inserida no ambiente intelectual de uma universidade hoje significa também a possibilidade de uma transformação, um novo clarear. O sentido que ela busca nas leituras de seu curso não parece ser o mesmo que encontra quando questiona o fato de ter que falar sobre o que não entende. Enquanto à sua identidade de aluna de Pedagogia da UFPR um dos traços atribuídos é o de alguém que “não lê”, ouvimos em sua narrativa a riqueza de muitas leituras que a constituíram, mas que não encontram espaço para coexistir no ambiente universitário, causando uma ruptura nos sentidos que ela faz de si; um movimento muito parecido com a ruptura que a escola significou na sua vida: a negação da sua história. O clarear que Fernanda traz de forma positiva parece, na verdade, lançar uma sombra em sua vida que merecia muita luz. Se as instituições de ensino, tanto escola quanto universidade, conseguissem estabelecer uma linha contínua entre o mundo da



vida e da cultura, talvez seu clarear ganhasse novos brilhos e novas cores ao entrar no mundo letrado e acadêmico sem precisar relegar o que ela já tem à escuridão.

Fernanda atravessa agora seu caminho como atravessava os oito quilômetros de estrada sob chuva quando criança – com muito sacrifício. Como uma guerreira, absorve toda a quantidade de textos, mesmo que não lhe faça sentido o que lê. Mesmo assim, demonstra resistência – nesse espaço onde a resistência é permitida, onde forças centrípetas e centrífugas convivem no mesmo enunciado, no conflito entre se assujeitar e se posicionar. Tendo ouvido sua narrativa, observamos essas forças em atuação e entendemos melhor quando ela enuncia: “a gente lê sim. Só não o que eles mandam”. São muitas as outras leituras.

#### 4.2.2 Lygia

Lygia, natural de Curitiba, na época da realização da nossa oficina era aluna do 2º ano do período diurno do curso de Pedagogia. Na ocasião, tinha 39 anos e trabalhava como agente de biblioteca de uma escola estadual. Antes de ingressar no curso de Pedagogia, já havia completado uma graduação em Filosofia. Ela se define como alguém simples, que “gosta de singelezas tipo Manoel de Barros”. É de Lygia o enunciado que abre nossa oficina: ela procurava um espaço onde não teria que ler e escrever.

Sua narrativa:

Bom, acho que a história que mais marca , de leitura, quando começa a minha alfabetização é uma coleçãozinha que não vou lembrar o nome, de Vinícius de Moraes e Cecília Meireles. Eu ainda não tinha sido alfabetizada e minha mãe lia o poema da bailarina<sup>24</sup>, e de tanto repetir, quando as pessoas chegavam em casa, eu abria o livro e repetia pra todo mundo, todo mundo achava o máximo! “Nossa, você já sabe ler”, mas acho que ainda não sabia ler, mas já tinha decorado aquilo. E eu me lembro como se fosse assim, Vinícius de Moraes para crianças, a arca de Noé. E como isso me gravou – a Casa – eu escutava tanto que aquilo incorporava. Eu acho que na minha vida toda eu fui extremamente agraciada pela minha mãe, que sempre comprou livros, e lia, incentivava a leitura como uma coisa mágica. Eu até hoje sou apaixonada por livros de literatura infantil, que eu acho que permite um voo, que a gente perde, de criança (Lygia, OE3)

---

<sup>24</sup> Esta menina/tão pequenina/quer ser bailarina./Não conhece nem dó nem ré/mas sabe ficar na ponta do pé./Não conhece nem mi nem fá/Mas inclina o corpo para cá e para lá./Não conhece nem lá nem si,/mas fecha os olhos e sorri/Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar/e não fica tonta nem sai do lugar./Põe no cabelo uma estrela e um véu/e diz que caiu do céu.–/Esta menina/tão pequenina/quer ser bailarina./Mas depois esquece todas as danças,/e também quer dormir como as outras crianças. (Cecília Meireles)

Sua colagem:

FIGURA 4 - COLAGEM LYGIA



Sua apresentação:

Eu tomei por base a bailarina, a bailarina da Cecília Meireles. Passei a semana matutando o que seria essa bailarina. Essa bailarina ficou lá quando eu tinha cinco anos. E tem também a bailarina da Adriana Calcanhoto<sup>25</sup>, que tem uma música maravilhosa que eu usei pra desconstruir aquilo e aí fiquei pensando na bailarina e no processo de crescimento da gente. Eu tomei a bailarina no meu processo de crescimento, da bailarina que é criança e vira mulher. Aí eu quis justificar da seguinte forma: a bailarina tem toda uma força uma disciplina pra aquilo ficar perfeito, quando a gente vê ela flutuando ela tem um treinamento que não aparece. E então eu fiz uma relação de corpo e mente, a gente está sempre num processo de conhecimento, e a gente acha que é só quando a gente está dentro da universidade, e eu estou meio em crise com isso, porque a universidade pra mim, tipo...vou lá...(gestos de exasperação)..me dá uma sensação que passei quatro horas aqui e perdi meu tempo. Daí eu estou em casa e tem milhões de coisas acontecendo,

---

<sup>25</sup> Procurando bem /Todo mundo tem pereba /Marca de bexiga ou vacina /E tem piriri, tem lombriga, tem ameoba/Só a bailarina que não tem/E não tem coceira/Berruga nem frieira/Nem falta de maneira/Ela não tem/Futucando bem/Todo mundo tem piolho/Ou tem cheiro de creolina/Todo mundo tem um irmão meio zarolho/Só a bailarina que não tem/Nem unha encardida/Nem dente com comida/Nem casca de ferida/Ela não tem/Não livra ninguém/Todo mundo tem remela/Quando acorda á s seis da matina/Teve escarlatina/Ou tem febre amarela/Só a bailarina que não tem/Medo de subir, gente/Medo de cair, gente/Medo de vertigem/Quem não tem/Confessando bem/Todo mundo faz pecado/logo assim que a missa termina/Todo mundo tem um primeiro namorado/Só a bailarina que não tem/Sujo atrás da orelha/Bigode de groselha/Calcinha um pouco velha/Ela não tem/O padre também/Pode até ficar vermelho/Se o vento levanta a batina/Reparando bem, todo mundo tem pentelho/Só a bailarina que não tem/Sala sem mobília/Goteira na vasilha/Problema na família/Quem não tem/Procurando bem/Todo mundo tem...(Chico Buarque)

milhões de coisas que eu quero fazer e eu estou buscando esse conhecimento, então é meio um conflito. Eu até coloquei aqui como se fosse o cérebro da bailarina que representa o movimento. A gente nunca para de aprender, a criatividade está sempre borbulhando na gente – às vezes eu falo assim, eu queria ter uma paz que morasse em mim, mas eu sinto que eu tenho um negócio que nunca sossega!!! Mas esse negócio que nunca sossega é o que me faz ir mais longe, procurar outras coisas, me faz quebrar a cara...então isso é muito legal. Eu coloquei o movimento da gente, que nunca deve parar, e a mente também nunca para...o processo criativo, que vendo o trabalho das colegas, e a gente fazendo o trabalho com você, a gente pôde resgatar isso que foi deixado de lado com o processo científico. E coloquei o símbolo do infinito porque não interessa se você tem dezoito ou tem quarenta, oitenta...essa produção pode estar acontecendo. Nós somos seres finitos, mas a mente em si não. Então eu fiz como tudo o que saísse da mente, esse processo do criar, a questão da liberdade... Eu montei ontem, e da primeira vez (o trabalho) estava muito poluído, aí estava me incomodando, eu fiz uma folha a parte. Eu coloquei a flor para simbolizar a mãe materna, assim, no sentido que várias pessoas colocaram nas falas, e eu vejo pra mim como esse processo foi menos doloroso por ter alguém que me acompanhasse, tipo, como isso faz diferença. Então eu fico pensando se um dia eu for voltar pra uma sala de aula...não é que você vá fazer o papel de mãe, mas um papel afetivo, como se torna...você não fez o papel de mãe, mas fez o papel afetivo pra tornar as relações mais humanas, e isso, eu acho que faz a diferença. Aí coloquei aqui...quando eu era criança eu vivia no mundo da lua, mas coloquei também as borboletas: a liberdade, as viagens, as ideias...É isso. (Lygia, OE5)

Nas narrativas verbais e visuais de Lygia ouvimos as vozes da arena que a constituem como sujeito letrado. Cecília Meireles, com seu poema da menina inocente que já brinca de ser bailarina mas dorme como outras crianças, marca seus primeiros movimentos em direção à leitura, com uma carga muito forte de afetividade: a mãe que lia os versos para ela, os ouvintes de suas declamações, seu orgulho de pensar já pertencer ao mundo letrado dos adultos; Adriana Calcanhoto, que canta o poema de Chico Buarque sobre a bailarina sobre-humana, perfeita e etérea que indica o ideal romântico da arte acima da realidade mundana da vida. Ou, nesse caso, da academia, com o ideal internalizado de aluno perfeito?

E temos então a metáfora poderosa da bailarina como a materialização da disciplina invisível necessária para adquirir conhecimento. As linhas das imagens que ela escolheu para compor seu corpo estão repletas de movimento: claves musicais compõem suas pernas, argolas em queda formam seu tronco, rodas de bicicleta e o símbolo do infinito saem de sua cabeça. Mesmo a flor que compõe seu rosto é feita de linhas vibrantes que acompanham o movimento do resto do corpo. Lygia fala da busca incessante pelo conhecimento, pelo desejo que a move e que a trouxe até a universidade. Mas fala também que a universidade não satisfaz sua busca: “milhões de coisas acontecendo” e na universidade “a sensação de que não aprendeu nada”. Comparada ao movimento que ela deseja, a universidade é estática. Essa fala de Lygia exige reflexão: uma aluna veterana que afirma sentir que não aprendeu nada em suas aulas, enquanto no mundo há tantas oportunidades; a dissociação do conhecimento, da linguagem que circula na esfera acadêmica da realidade das estudantes.

O que se ouve aqui não é a crítica ao excesso de disciplina (já que a bailarina representa a disciplina), mas à ausência do sentido, da relação do trabalho com a vida. O que é muito audível é a falta (e o desejo) de poder estabelecer relações estéticas com o conhecimento – lembrando que relação estética é a experiência do sujeito com o outro, consigo mesmo e com o mundo, que transcende a dimensão prático-utilitária (ZANELLA et al, 2006). Ouve-se a necessidade de poder se colocar na posição de autoria. Quando um estudante lê para tirar nota, escreve para cumprir a tarefa, estuda para entregar trabalho, e, em todas essas atividades inexistente responsividade e diálogo, não há espaço para relações estéticas.

O que Lygia atribuí ao lugar da pesquisadora – a afetividade que torna as relações mais humanas – talvez seja apenas o espaço para a autoria e para a alteridade: criar, ouvir e dividir nos encontros e nas práticas cotidianas. Em seus outros enunciados, ela se contrapõe de várias formas à desumanização das práticas de letramento na academia: o quanto não se sente ouvida, o quanto é ofensivo ter o conteúdo de seus textos ignorados, sua voz silenciada.

Lygia se presentifica quando diz que criatividade é liberdade: a liberdade não da expressão dos sentimentos, mas a liberdade de poder ocupar um lugar consciente nos modos de produção de subjetividade que atuam sobre si. Quando diz ter resgatado o trabalho criativo na oficina, o qual havia sido deixado de lado com o trabalho científico da universidade, Lygia declara a necessidade de se posicionar, de se relacionar, de atuar sobre os discursos ao seu redor. Ela menciona a palavra das colegas que ecoam as suas: ao compartilhar o seu discurso, ele se dirige, se materializa, se torna mais real – a língua é alteritária e responsiva.

Fica bastante evidente a relação estética de Lygia com os poemas que ela apresentou como marcos em sua trajetória de sujeito letrado. Vemos aqui o orgulho de sua família ao inseri-la no universo da palavra escrita: no poema declamado às visitas, a linguagem que transforma a pequena menina, que se constitui como sujeito singular através dos versos de Cecília Meireles. Anos à frente, foi essa a memória que se sobressaiu à estudante de pedagogia em relação à sua formação como sujeito letrado: a dimensão afetiva-volitiva da palavra produzindo memória e possibilitando um modo de subjetivação criativo. O poema constituindo em si uma narrativa familiar, uma história comum, uma relação com a vida.

É bastante tentador também traçar uma linha paralela aos poemas trazidos por Lygia para aproximá-los de alguns aspectos dos assuntos que debatemos aqui. As bailarinas

de ambos os textos são perfeitas, etéreas, ideais. Pertencem, num primeiro momento, ao mundo da arte, da cultura, do discurso elaborado; entretanto ambas as bailarinas se misturam, ao final, ao mundo da vida: a de Cecília, dorme como todas as outras meninas; a de Chico, termina sob suspeita – procurando bem, todo mundo tem (algum traço de gente normal). Será que essa não seria a pitada que falta à nossa academia, bailarina disciplinada, performática de lindos saltos e piruetas, mas que ao final do dia também precisa ser um pouquinho mais humana? Será que não está aí um eco da reivindicação das estudantes que querem sua realidade um pouco mais reconhecida?

#### 4.2.3 Clarice

Clarice, 26 anos, aluna do terceiro e quarto anos do período diurno. Diz ter procurado a oficina por ter muito interesse pelo tema da leitura e declara sempre tido muita dificuldade para ler. Afirma, no início dos nossos encontros, ter consciência de que, como professora, seu foco será no ensino da leitura. Ela já atuara como professora no setor público, e no momento da oficina trabalhava como docente numa escola particular. Sua participação nos debates foi muito enriquecedora por trazer uma voz dissonante da maioria das participantes. Enquanto todos os enunciados enfatizavam os problemas trazidos pelas exigências do curso, Clarice se posicionava sempre relativizando as queixas das colegas. Enfatizava a necessidade do esforço pessoal e a qualidade do curso, apesar de suas próprias dificuldades. Sua narrativa:

Na minha casa também não tive muito incentivo à leitura. Aos estudos sim, mas a essa leitura, de literatura prazerosa eu não tinha. Eu lembro que minha mãe tinha uma coleção de livrinhos que era branca de Neve, os três Porquinhos, João e Maria, que eu amava, que era minha paixão. Ele era de capa dura, assim, mas eu gostava mais das figuras, e pra ler, eu sempre gostava que minha mãe lesse pra mim. E foi interrompido. Depois desses livrinhos, que é mais pra educação infantil, eu não me lembro de nada de leitura, a não ser gibi, que eu lia um pouco. O meu primeiro livro foi o Caçador de Pipas, e eu me apaixonei, porque ele é um livro muito lindo, emocionante, eu até chorei no meio do livro, foi o meu namorado que me incentivou à leitura. Nessa parte eu agradeço muito a ele. Então, eu tinha 19 anos. Meu primeiro livro completo, eu tinha 19 anos. E ele que me estimulou a leitura. Eu li esse livro, e depois desse livro eu comecei, eu passei um ano inteiro, acho que eu li uns 15 livros. Eu quis retomar o que eu tinha perdido. E... mas o livro que mais me marca é o laranja, lá, do Caçador de Pipas, que me marcou bastante foi meu primeiro. Eu não tenho apego, eu prefiro passar pra frente, pras outras pessoas terem o mesmo prazer da leitura. Então meus livros, eu geralmente leio e empresto, quer dizer, "empresto" modo de falar, porque não volta (Clarice, OE2)

Sua colagem:



FIGURA 5 - COLAGEM CLARICE



Sua apresentação:

Primeiro lugar, a primeira figura que me interessou foi a coruja, que é autoexplicativa. E aqui a pipa, todo mundo falou pipa, pipa e a mãe amorosa. Aí eu achei uma figurinha pra colocar uma mãe brincando com a filha... A leitura desenvolve muito nosso cérebro... As leituras da nossa infância, representando aqui esses livrinhos de literatura... o livro azul, que bastante gente colocou o livro azul também... E aqui eu já começo um outro contexto, assim... aqui foi a minha infância, e eu separei assim, parecido com o seu (para a Fernanda). Em primeiro lugar, essa figura representa uma crítica política, que é um contraste... aqui tem um hotel, por mais que seja a natureza, mas a gente vê um hotel, com cadeiras, e aqui está escrito à vista. E o contraste com uma criança que não teve a nossa

experiência ou a mesma sorte que a gente, né. E as correntes, é porque essa parte aqui amarra a gente, pra gente buscar sempre o conforto, o dinheiro, o capital. Essa parte volta um pouco a falar dos livros, que é o pai da aviação, né. Aqui, o caminho que a gente vai seguir, refletindo também o pai do conhecimento, da ciência, dos livros, no caso. E o relógio, é também uma crítica política - o nosso tempo, que a gente não tem, que a gente busca e corre pra alcançar o que a sociedade impõe pra gente. Aqui eu dobrei, porque eu lembrei de uma aula que a gente teve com o Guilherme, não com a outra professora, e como é arte...que ela mostrou um quadro da Tarsila, e não tinha nenhum vermelhinho... e eu deixei esse vermelhinho aqui em homenagem às aulas de arte (Clarice, OE5)

A fala de Clarice se inicia com uma dicotomia: seus pais incentivaram o estudo, mas não a leitura. Ela separa a leitura por prazer e a leitura com fins de conhecimento, embora não considere essa última como leitura, classificando essa prática de “estudo”. Uma voz tão audível nesse discurso familiar reflete e refrata teorias tão presentes na arena de nossa sociedade: na visão compartimentada do senso comum só é possível obter prazer na leitura do texto literário, informação no texto informativo e conhecimento no texto científico (CASTRO, 1989). No caso de Clarice, o estudo traz informação e conhecimento, mas não prazer. Na casa da estudante, segundo sua fala, preza-se o esforço: o prazer, visto no texto literário, não tem lugar utilitário na aquisição do conhecimento, portanto, não é incentivado. E na voz da família ouvimos, nos desdobramentos infinitos da arena dialógica, as vozes da sociedade que prezam o sacrifício pessoal para alcançar as competências e os objetivos que nos transformam em pessoas bem-sucedidas no universo da produção de capital. A narrativa de Clarice ecoa com muita força seus enunciados anteriores; ouvimos os discursos que a constituíram e os sentidos que a eles ela atribui quando, na nossa roda de conversa, ela repete em muitas ocasiões “a gente tem que se esforçar” (OE1).

Entretanto, seu enunciado traz em si o conflito de vários discursos: como uma força centrífuga, ela nos traz dois momentos de prazer e afetividade relacionados à leitura. O primeiro, com os livros infantis que sua mãe lia para ela – o que de acordo com sua narrativa, foi “interrompido” ao fim de sua educação infantil. Assim se inicia sua vida escolar: com uma ruptura, a interrupção da leitura como atividade afetiva, permitida somente na infância. O segundo parece ser o momento de contestação, o resgate dessa afetividade deixada para trás, proporcionada por um outro ente próximo, seu namorado, que lhe incentivou com uma leitura que a apaixona, a emociona e reestabelece o vínculo da leitura com a vida e com sua própria humanidade. Ela tenta “retomar o tempo perdido” intensificando suas experiências de leitura por prazer, que segundo aprendeu, só se obtém pelo texto literário. Lembramos que Clarice, em um de nossos encontros, se diz já mais familiarizada com o gênero acadêmico, mas continua achando os textos científicos “um saco” (OE1).

Sua colagem traz imagens carregadas de significado e conflitos que refletem e refratam as vozes presentes em seus enunciados verbais. No centro da imagem, um pouco acima das outras, está a coruja, o símbolo do saber e da profissão do pedagogo: a sabedoria, o conhecimento sobrepujando tanto as dificuldades quanto o prazer. Entretanto, o sacrifício e o esforço que aparecem de forma tão contundente em sua fala também são criticados nesse enunciado visual: encontramos aqui as correntes, as amarras da sociedade para que sejamos bem sucedidos e tenhamos “conforto, dinheiro e capital”, que são os prêmios da sociedade capitalista aos que se esforçam e se submetem aos discursos que “a sociedade impõe pra gente”.

Dessa forma, Clarice enuncia a multiplicidade de vozes em conflito, forças centrífugas e centrípetas em suas falas: critica e reproduz, ao mesmo tempo os discursos que a impelem a produzir simplesmente para aprender a produzir. Muito diz, sobre essas forças, a figura da criança pobre, que “não teve a mesma sorte ou experiência” que as alunas do curso de Pedagogia, que numa universidade federal podem ter acesso à informação e educação de qualidade. Nessa imagem, contrastada às imagens de luxo e conforto, ouvimos o posicionamento crítico de uma estudante universitária sobre sua responsabilidade por fazer parte de uma elite intelectual de um país pobre, consciente das injustiças sociais que gostaria de transformar; ao mesmo tempo, são refratados os valores neoliberais do discurso capitalista que enfatiza o destino daqueles que, por falta de sorte, esforço ou capacidade, ficam para trás.

#### 4.2.4 Eva, Cecília, Nélida e Rachel:

Reunimos aqui trechos das quatro narrativas que completam o grupo dos sete trabalhos que se completaram nas fases de narrativa, confecção da colagem e apresentação. Embora mais curtas que as anteriores, não são de maneira alguma menos significativas. Optamos por condensá-las num diálogo único por apresentarem elementos em comum que se complementam e compõem, juntos, um outro enunciado.

As autoras são: Eva, 35 anos, aluna do quarto ano do período noturno, mãe de uma criança pequena e funcionária do setor de comércio, mas com o desejo de atuar na área da educação. Cecília, 19 anos, aluna do segundo ano do período diurno, professora. Nélida, também aluna do segundo ano do período diurno, trabalhava então como professora estagiária. Rachel, também 19, da mesma turma de segundo ano do período diurno, não exercia atividade remunerada. Os dados são todos referentes ao período de realização da oficina.



FIGURA 6 - COLAGEM EVA



FIGURA 7 - COLAGEM RACHEL



FIGURA 8 - COLAGEM NÉLIDA

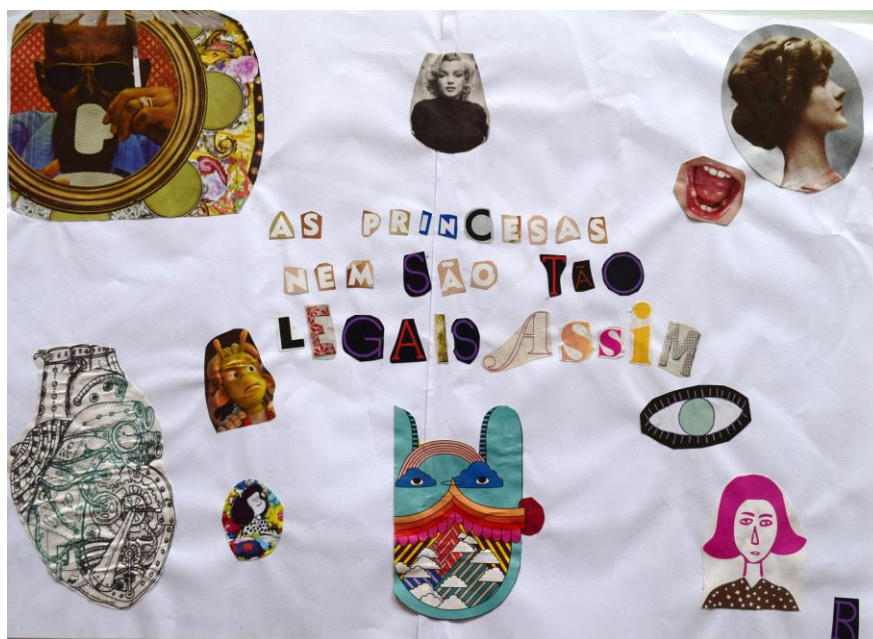


FIGURA 9 - COLAGEM CECÍLIA



O fato que mais se ressalta nas quatro narrativas é a leitura no ambiente familiar. A mãe aparece como figura central das memórias relatadas: a relação com a palavra escrita começa, segundo as participantes, ainda na idade pré-escolar, pela voz materna. Seis das sete narrativas citaram a mãe como agente de incentivo à leitura. Curiosamente, essa tendência reflete a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2016), que aponta a mãe como principal influenciadora no gosto da leitura, aparecendo antes de professores, outros membros da família ou líderes religiosos.

Para Rachel, Cecília e Nélida, essa experiência se deu através de livros de literatura para crianças. Rachel também menciona gibis e o preconceito que os rotula como “uma coisa em vão” (Rachel, OE5), embora para ela, assim como os livros infantis, eles tenham sido fundamentais no incentivo à sua aprendizagem: “eu ficava imaginando aquelas histórias...mas pensava, eu quero ler, eu quero entender” (Rachel, OE2). Eva teve uma experiência bem diversificada, com outros gêneros fazendo parte de sua história de letramento; sua mãe lia para ela receitas, classificados, artigos do caderno Viver Bem do jornal Gazeta do Povo e lhe dava revistas infantis que reuniam leitura, escrita e atividades de pintura, recorte e desenho.

Cecília e Rachel reiteram várias vezes sua relação afetiva com os livros. Cecília ressalta seu apego a um livro em particular de sua infância, que ao ser perdido lhe causou grande tristeza. Rachel nos conta que reproduz para a irmã as histórias que um dia sua mãe leu para ela. Em sua colagem, reúne imagens fortes que demonstram os sentidos que atribui à leitura, como a da “árvore, com a flecha, porque saiu daquela raiz que estava presa no chão para criar um universo muito maior pela literatura, os livros, que tem um significado muito grande” (Rachel, OE5). O sentido da família que cria um ambiente seguro, uma esfera social onde a leitura se manifesta de forma afetiva se materializa na imagem das raízes; e a flecha, apontada para o alto representa como uma bela metáfora a menina que cresce e busca outros voos, outras esferas, outras leituras. Rachel menciona, ainda, a importância de fazer parte de uma rede de leitores. A imagem dos rostos, à direita de sua colagem, representa os amigos que sugerem livros, “estimulando ainda mais a leitura”. (Rachel, OE5).

A narrativa de Nélida contrasta com as demais: enquanto para Cecília, Nélida e Eva a lembrança da mãe como leitora primeira vem carregada de uma afetividade positiva, a memória de sua mãe lhe dando livros vem como uma queixa: “ela não me dava nada, só livros, livros, livros” (Nélida, OE2). Mas logo esclarece o motivo de sua declaração: os livros eram todos de princesa e ela, enfática, diz que não gostava, porque “uma princesa precisa receber o beijo do príncipe e ser salva pelo príncipe...Todas elas são assim!!! (...) E que vai levar também a aquela representação de perfeição de mulher, ah, precisa ser desse jeito, precisa estar nesse padrão” (Nélida, OE5). Nélida nos conta que foi em outro livro infantil “O Fantástico Mistério de Feiurinha”, de Pedro Bandeira, que ela encontra, ainda na infância, a possibilidade de contraposição a esses padrões. Sua relação com a leitura é também afetiva, mas sua afetividade se manifesta na contestação, na indignação. É no universo da literatura que ela encontra os embates das vozes sociais, mediadas pela sua família, mas tão poderosas e audíveis em tantas esferas da nossa sociedade. Em Pedro



Bandeira, que subverte a imagem da princesa, encontra a possibilidade de contestar e se posicionar em relação aos discursos de identidade: o poder da palavra e da arte rebelde. “As princesas nem são tão legais assim”, diz sua colagem-afirmação. O espaço para ser diferente; os discursos de identidade que nos querem fixos num papel social escolhido para nós, e a nossa possibilidade de ser muito mais do que esses papéis, de ser outra coisa. Um exemplo claro do quanto nossas leituras nos constituem como sujeitos.

A afetividade se afirma, então, como o traço comum a todas as narrativas aqui apresentadas. Da família aos amigos, ressalta-se importância da leitura como ato intersubjetivo, de se fazer parte de uma esfera social, de se relacionar com o que se lê e com outros leitores. A relação estética pode se direcionar a um livro literário, mas também à leitura de artigos de jornal, gibis, receitas de família – toda palavra escrita que se materializa numa “relação sensível que, no prazer/desprazer, no deleite ou repulsa, forja a própria sensibilidade e se objetiva na atividade criadora” (ZANELLA, 2004, p.139). É nessa relação que as participantes constituem o sentido da leitura e produzem o sentido de si.

Um outro ponto a se observar é que em nenhuma das narrativas há referências ao ambiente da escola; as memórias da constituição de si como sujeito letrado se passam na esfera da vida em família e com amigos. A única menção à escola aparece, mais uma vez, como uma ruptura, na colagem de Rachel: de um lado, ela coloca “as coisas que gostamos de ler, temos carinho, e do outro as leituras obrigatórias” (Rachel, OE5), representadas na sua obra visual por símbolos das disciplinas escolares, que encerram o sujeito, novamente, na relação utilitária com a leitura.

Os sentidos produzidos pela leitura na universidade – a “leitura obrigatória” - se afastam, portanto, dos sentidos produzidos sobre si nessa trajetória de sujeito leitor. O isolamento, a leitura como necessidade instrumental contrastam com a leitura compartilhada, que mobiliza significados.

#### 4.3 RODA DE CONVERSA COM CALOUROS: “PEDAGOGIA?? AH!!”

A participação dos alunos durante a Roda de Conversa foi bastante profícua e significativa, e nos levou a refletir sobre mais algumas das vozes que compõem a grande arena dos estudantes de pedagogia. Trazemos, então, alguns dos enunciados para compor esse texto.

Foram três horas de uma Roda de Conversa um pouco atípica para os padrões de Permanecendo, dado o número alto de participantes (40) e o local do encontro, um auditório de cadeiras fixas que não propiciavam exatamente uma “roda”. Mas mesmo assim os

estudantes tiveram oportunidade de compartilhar suas expectativas, seus medos, e suas histórias, e mostraram muita vontade de falar. Os estudantes foram divididos em pequenos grupos para um debate inicial, e em seguida abrimos a discussão para todos. Durante as discussões nos pequenos grupos, a pesquisadora e sua colega de mestrado, mais os três estagiários que participaram do evento, circulavam entre os alunos com o intuito de participar das conversas.

Iniciamos o debate com a pergunta “o que um estudante de pedagogia deve saber?”, com o intuito de discutir as expectativas dos professores universitários em relação às habilidades de leitura e escrita. Essa pergunta inicial foi pensada por ser uma queixa constante dos alunos que buscavam os programas do PermaneSendo a expectativa de seus professores em relação ao que eles “já deveriam saber” (TOVAR, 2015).<sup>26</sup>

Nenhuma pessoa presente mencionou habilidades de leitura e escrita, nem conhecimento de certos autores ou familiaridade com o gênero acadêmico. As falas giravam em torno das características esperadas de um pedagogo: “paciência com crianças”, “domínio de turma”, ‘consciência do papel da educação para mudar o país’ foram algumas das respostas, numa demonstração das vozes que compõem as suas falas: a família, a tradição pedagógica, o discurso oficial da identidade do pedagogo, os discursos políticos, etc. Muitos mencionaram suas experiências pessoais como professores, o que pareceu ser um fato bastante comum entre os participantes, que já atuavam em escolas principalmente de educação infantil.

A conversa seguiu para o vestibular, experiência recente dos participantes. Muitas das falas se referiram à escolha do curso de pedagogia como um ato de idealismo e coragem, e várias vezes os alunos aplaudiram um colega que falava. Ouvimos dos alunos sua experiência em anunciar sua conquista de entrada na universidade:

Falamos que entramos na Universidade Federal do Paraná e a pessoa responde “nossa!”. E aí vem a pergunta: “em que curso?”. “Em Pedagogia, a gente responde”. E aí a pessoa responde: “aahh”. [representando um tom decepcionado]

---

<sup>26</sup> a “maior dificuldade na faculdade é...: Escrever; escrever; escrever... escrever e usar termos específicos; não elocubrar, voltar aos dados; saber o que virá depois” (Esc2). Em resumo, as “exigências de escrita, leitura e publicações” (Esc3) tornam-se um problema na experiência universitária. O estudante reconhece as configurações enunciativas em sala de aula, mas não as domina, e nem o estudante nem o professor parecem problematizá-las. Para o professor, “‘Isso você já deveria saber!’... Muitos professores demonstram surpresa quando os alunos não conhecem o assunto (que o professor já pressupunha o conhecimento) gerando um medo maior ainda de se expressar e revelar sua ‘ignorância’” (TOVAR, 2015, p. 72 3 73)

E logo se cria um clima de cumplicidade. Muitos dizem ter passado pela mesma experiência. Comentam que percebem nas reações de colegas, inclusive os que conheceram já na própria universidade, que estes pensam que quem cursa pedagogia é porque “não tem capacidade intelectual para passar num curso mais difícil”. Criticam o “menosprezo” e a “falta de visão das pessoas” porque “só pela educação se muda o país”. Argumentam saber que “vão fazer a diferença” na vida das pessoas, e que fizeram “essa escolha com muita consciência”.

Em seguida apresentamos algumas questões referentes à história de leitura de cada um, e seguimos o mesmo procedimento para o debate. Os participantes contaram o que gostavam de ler, e que tipo de leitura havia sido importante na sua formação: Monteiro Lobato, gibis, os livros da lista do vestibular. Autores da literatura infantil foram uma constante, assim como clássicos da literatura brasileira - Machado de Assis, José de Alencar, Clarice Lispector. A conversa novamente se direciona então à necessidade do pedagogo ler e gostar de ler para “poder passar esse gosto para a criança”. E muitos iniciaram novamente relatos de suas experiências na formação dos pequenos leitores sob sua responsabilidade nas escolas onde trabalham.

Apresentamos, em seguida, dois tipos textuais para discussão: um fichamento e uma crônica. Muitos participantes disseram nunca terem feito – ou visto – um fichamento. E que a leitura de textos científicos ou filosóficos não fazia parte de sua história ou formação. Algumas exceções – uma aluna que já atuava como assistente social e iniciava sua segunda faculdade relatou a dificuldade que teve em seu primeiro curso, e uma outra participante que disse ter lido Piaget na escola de magistério.

Ao final da noite, pedimos aos alunos uma avaliação por escrito do evento. Nessas avaliações, os alunos manifestaram o desejo de terem ao longo de seu curso mais oportunidades de se colocar, conversar e debater como puderam fazer ali.

Que vozes sociais circularam nos enunciados emitidos naquele auditório? Vimos ali, com muita força, a desvalorização da profissão docente, a contradição entre a “vitória” em se tornar aluno de uma Universidade Federal, e o “menosprezo” por escolher um curso “fácil”. Ao mesmo tempo, muito romantismo e idealismo que projetam na profissão. Entretanto, os passos que terão que dar para atingir a qualificação como pedagogos, parece para todos, uma incógnita. O que esperar do curso e dos professores, o que é esperado deles como alunos, o que “deveriam saber” para conseguir se inserir num gênero que parece ser completamente estranho para quase todos os ingressantes – tudo isso virá como uma grande surpresa nas semanas seguintes, e para os que permanecerem, nos próximos anos.

## **5 DE GUERREIRO SEM ARMAS A SUJEITO PRESENTIFICADO: UM RETRATO EM MOSAICO**

A esfera social do nosso estudo, o curso de Pedagogia da UFPR, mostrou-se uma arena complexa e rica de vozes sociais. Confrontando enunciados dos calouros em sua primeira semana de aula e das participantes da oficina, que se encontravam desde o final do seu primeiro semestre até o último ano do curso, percebemos alguns dos efeitos de sentido das práticas sociais e discursos de identidade e suas transformações ao longo da permanência na universidade. Além disso, no pouco contato que tivemos durante a oficina, pudemos constatar, como numa pequena amostra, a ressignificação possível quando os estudantes têm espaço para trazerem para a arena a sua voz e sentirem que podem se apropriar e se posicionar como sujeitos conscientes em relação aos discursos de identidade que os querem definir. Diante de todas as vozes que orquestramos aqui, de filósofos, de pesquisadores, de documentos oficiais, de estudantes calouros e veteranos, de suas famílias, de seus colegas e tantas outras, nos valem do excedente de visão proporcionado por essa posição única ocupada pela pesquisadora, e esboçamos o retrato que daqui vemos: não de um estudante em particular, mas *do* estudante de pedagogia, futuro professor, personagem dessa história coletiva que criamos, do momento de sua entrada na universidade até o momento de nosso encontro. Um retrato composto menos por linhas, e mais por pequenas peças que viemos colecionando ao longo dessa pesquisa, e que recompomos num mosaico que aqui se apresenta.

A julgar pelo o que vimos e ouvimos, os estudantes de Pedagogia escolhem sua profissão por uma vontade muito forte de transformar a realidade. Muitos já atuam como professores, e têm em si a consciência do papel da educação e da sua missão de letrar as crianças sob sua responsabilidade. Gostar de ler, segundo um dos enunciados, é condição fundamental para passar esse interesse para seus alunos. Sabem que o foco de seu trabalho vai estar, em grande parte, no ensino da leitura e da escrita. Ao mesmo tempo, com a escolha da profissão, recebem discursos de identidade bastante conflitantes: junto à responsabilidade de educar, vem a dúvida da sociedade sobre sua capacidade de fazê-lo; a fala do professor que diz que estudante de pedagogia não lê; a imprensa que diz que os piores alunos escolhem a carreira docente; os colegas que menosprezam a escolha da profissão; o objetivo difuso e o histórico conturbado do curso de pedagogia; a própria profissão, desvalorizada e massacrada de tantas formas. Por outro lado, cursar Pedagogia numa renomada Instituição Federal, em algumas esferas, ainda acrescenta prestígio e também responsabilidade social.

Logo nos primeiros meses, o estudante de pedagogia depara-se, então, com a complexidade de seu curso: a carga de leitura, as exigências de uma escrita acadêmica, a velocidade com que deve entender as intrincadas redes teóricas e encontrar sua posição ao meio delas. Percebe também que está diante de um conhecimento muito importante, mas que não sabe muito bem para que serve. Entretanto, persevera, porque se ler e produzir tudo o que lhe é esperado, livra-se, com seu esforço, do estigma de incompetência que lhe acompanha, de certa forma, desde a escolha de sua carreira. Não pode se dar ao luxo de não passar nas matérias. Pode ser, assim, ao final, o estudante dedicado, o profissional eficiente. Terá, enfim, domínio de todo o conhecimento teórico, será um expert em leitura e escrita, e provará à sociedade seu valor quando se tornar um educador competente. O guerreiro vencedor.

Mas a realidade se apresenta mais dura. A língua que se fala nesse entorno não lhe faz sentido, não se relaciona com sua vida nem com suas expectativas profissionais. Tem que falar sobre coisas que não compreende. Assiste a muitas aulas, mas tem a sensação que aprende muito pouco. Sente-se arremessado para fora dos textos, pois a língua, como se apresenta, não tem sujeito, não lhe pertence: está lá, monológica, monolítica, pronta para ser conquistada. A vida não havia lhe equipado com as armas certas para essa guerra: sua educação anterior, tão deficitária, não lhe preparara para os textos complexos, as resenhas críticas, os fichamentos, as teses de doutorado que seus professores trazem à aula; é difícil entender como todos – tantos – autores se relacionam entre si, se concordam, se discordam, o que dizem e o que calam. A língua, sua língua materna, parece não lhe pertencer mais; torna-se um instrumento difícil de usar e que serve ao propósito de lhe transmitir uma quantidade enorme de informação. Cabe a si aprender a usar esse instrumento. Gostar de ler já não parece tão suficiente ou relevante como acreditava ser para o sucesso de sua missão como professor que desperta em seus alunos o gosto pela leitura. Sua relação afetiva com a linguagem – os poemas em família, a descoberta da literatura, as primeiras letras que lhe clarearam o dia, os causos contados ao redor do fogão – ficaram para trás. Esses poucos momentos em que se sentiu sujeito de uma língua, numa relação estética com esta, se já não haviam ajudado na vida escolar, agora não encontram lugar nessa esfera de saber tão especializado. De seus colegas, sabe muito pouco. Vê que alguns desistem, outros persistem, alguns se destacam. De si, sabe que sofre.

Ao longo do curso, começa a sentir que tem algo de errado com o sistema, e que está lá apenas para aprender a reproduzi-lo. Sente falta da responsividade ao que diz e ao que escreve: produz para os professores – o professor será praticamente o seu único outro



durante os anos de curso - e mesmo assim se ressentem de que muitos destes não leem os seus trabalhos; se prendem às regras e às formas; não respondem. Sente-se ofendido, desumanizado: porque uma relação dialógica envolve dois sujeitos, enquanto relações monológicas são entre um sujeito e um objeto; nada mais natural que sentir-se objetificado quando sua voz é excluída da relação. Ao mesmo tempo, preza muito os professores que conseguem estabelecer um diálogo com seu texto, e percebe o quanto esse dialogismo contribui para a sua formação. Gostaria que todos fossem assim; mas muitos não são. Percebe que a expectativa de seus professores é que se esforce para que, através do hábito formado pela carga de leitura, “dê conta” dos conteúdos: toda essa linguagem lhe aparece, então, tão distante de si: a linguagem como um sistema. Alguns colegas não demonstram dificuldade. Esses são os que devem ter algum talento inato, pois as palavras transbordam de seus cérebros: seu pensamento parece ser a fonte de toda a linguagem.

Não sabe, mas pressente, que o que lhe falta, principalmente, é a chance de inserir-se numa esfera de conhecimento muito específico, com um gênero muito específico. Por mais que o discurso oficial lhe diga que essa inserção depende do seu esforço ou do seu talento, sua fala demonstra que há sim um problema em “entrar mudo e sair calado” de uma aula. Que a falta de interação com os colegas, que o foco em suas competências e “incompetências” individuais, que a distância pessoal entre si e seus professores, além das expectativas destes, não colaboram para a sua inserção na esfera social, fator determinante para que se aproprie do gênero em questão.

Quando há um espaço para se posicionar, como no caso da oficina, diz o quanto foi bom poder conversar, ouvir e conhecer seus colegas. E reconhece o poder de fazer parte de uma história coletiva, com pessoas que naquele momento, naquele lugar, trazem experiências diferentes e similares e um propósito profissional que os unem. Talvez haja muito mais possibilidades para esse presente e esse futuro em comum. Descobrir no outro um sujeito leitor ao ouvir suas histórias de leitura e escrita o faz pensar em si também como alguém que possui uma trajetória que não precisa ser abandonada em nome de uma identidade de leitor incompetente; existem, enfim, outras formas de se relacionar com a língua, e a hierarquia que se estabelece entre elas não é soberana, e muito menos neutra.

Contar uma história pessoal, analisar obras de arte, pensar em imagens ao invés de palavras lhe pareceu, por um momento, libertador: outras formas de produzir e compartilhar conhecimento são possíveis. Recortar e colar proporcionou uma pausa na linha de produção de textos, leituras e fichamentos: um pequeno ato de rebeldia. Ao final, chega à conclusão: é preciso mais arte na universidade, não como uma matéria isolada, mas também como

possibilidade de autoria. Tantas linguagens, tantas possibilidades semióticas quanto as que circulam na sua vida. Ou mais.

Os discursos monológicos que encontra já não lhe parecem tão absolutos. Sabe que, como pedagogo, terá que desenvolver um olhar ético e estético em relação aos seus alunos; que deverá ser capaz de enxergar além das aparências; de estabelecer relações. Dizem a ele que um professor tem que conhecer a realidade do aluno, mas se pergunta por que a sua realidade, como aluno, é ignorada. O que se vê da sua realidade parece ser apenas as (ausências de) armas para essa guerra. Manifesta o desejo de que os professores tivessem mais interesse sobre sua história. Não quer ser o professor que vai reproduzir o sistema; para isso escolheu a pedagogia: porque quer uma outra realidade. Mas se pergunta como será um agente transformador se sua permanência na universidade tem sido um acúmulo veloz e superficial de competências, de saberes *sobre* o outro que *exclui* o outro – sendo que ele também é o outro dessa relação.

Não sabemos. Mas as perguntas em si encontraram um espaço de autoria. Vimos, com as participantes, que ao colocarem-se numa posição exotópica em relação à sua própria história e às histórias compartilhadas, puderam se posicionar como sujeitos, verbalizar dúvidas, confrontar pontos de vista, compartilhar trajetórias. Transforma-se, então, a realidade, mesmo que nada concretamente mude. Pois esse breve encontro nos reposiciona - a todos, inclusive à pesquisadora - na grande arena de vozes. Constrói uma história coletiva feita de narrativas individuais; uma história de leitores, de pessoas que se tornaram o que estão sendo porque, entre tantas outras coisas, são sujeitos de uma língua. Um breve encontro que se transforma em experiência, é ressignificada em outros momentos, outros encontros, outras esferas. E essa narrativa permanece, sempre inacabada, sempre em busca de outras respostas.

Observamos, em seguida, algumas das peças principais que compuseram esse mosaico.

## 5.1 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Ouvimos nas falas das estudantes a forma com que as duas concepções de linguagem predominantes nos processos de escolarização em nosso país regem as práticas de leitura e escrita no ensino superior. De um lado, a linguística estruturalista, na qual a língua dialoga com a própria língua, num sistema normatizado que arremessa o estudante para fora do texto: para conquistá-la, deve lutar como um guerreiro. Do outro, as heranças do pensamento representacional e idealista, que se traduz na noção de talento, e cuja ausência

cria mais um elemento para o déficit individual e mais demanda para o esforço pessoal. De ambos os lados, uma linguagem que se pretende transparente, um instrumento neutro para a aquisição de conhecimento necessário à profissionalização. Numa palavra que se pretende única, esfumaçam-se as ideologias, as relações de poder, as consequências afetivas, cognitivas e sociais das práticas de letramento.

Nos enunciados das participantes da oficina, constatamos como essas concepções de linguagem validam os discursos de identidade que definem o sujeito de formas fixas: o guerreiro, o fracassado, o (in)competente, o com/sem talento, o que não teve uma boa educação, o que não sabe o que deveria saber. Para interromper, ou ao menos contestar essa esteira de produção em massa de subjetividades assujeitadas, é necessário, como afirma Castro (2015) uma discussão muito mais profunda e abrangente sobre as concepções de linguagem nos cursos de pedagogia, que questione a neutralidade das práticas sociais mediadas pela palavra escrita.

Podemos dizer, portanto, que a concepção instrumental de linguagem e a ilusão de transparência que subjazem às práticas de letramento na universidade naturalizam os dispositivos de produção do ser estudante sob valores sociais prevalentes como a produtividade e a competição, em detrimento da dimensão social, afetiva, política e transformadora da linguagem.

## 5.2 A IMAGEM COMO LINGUAGEM

Constatamos também que a ampliação da concepção de linguagem, pode, por si só, abrir as portas para outras possibilidades de produção e compartilhamento de conhecimento, para além da palavra escrita. A noção bakhtiniana de signo aplica-se à palavra, mas também a todas as outras formas de produção semiótica. A linguagem visual que utilizamos nesse trabalho mostrou-se desafiadora às participantes, tanto pela falta de familiaridade com a colagem como meio de produção artística quanto pela própria aura que a arte carrega. Entretanto, as estudantes mostram-se entusiasmadas pela possibilidade de criação e autoria longe das amarras da escrita acadêmica. Acharam interessante a possibilidade de pensar em imagens, o que para elas era algo que tinham deixado na infância. Para além do ensino da arte, são muitas as possibilidades de utilização das múltiplas linguagens na produção de conhecimento acadêmico. Quanto maior a variedade de signos mais caminhos se abrem para que os estudantes se coloquem como sujeitos autores: “a gente esquece que pode pensar em

imagens, pode ouvir uma história em imagens, que também pode criar assim” (Clarice, OE2).

### 5.3 AS NARRATIVAS

As narrativas trazidas pelas participantes constituíram-se de experiências compartilhadas pela palavra viva, numa esfera onde a informação – os textos científicos, o saber consagrado - prevalece com uma força muito maior. Vimos nascer nesse espaço uma história coletiva a partir de cada episódio de história pessoal. A experiência aparece por si como uma força subversiva (no sentido benjaminiano) afirmando sua importância na formação profissional e no processo de professorar-se. Contando uma história pessoal, muitas da infância ou da adolescência, as estudantes o fizeram de um posicionamento distanciando de suas experiências – de uma posição exotópica, portanto. Organizam esteticamente os acontecimentos, recortando-os a partir do lugar que ocupam hoje, adultas, universitárias, futuras pedagogas e graduadas de uma universidade federal. Os valores que regem o recorte de sua vida e sua narrativa não são os mesmos da época em que os vivenciaram. São autoras narradoras da própria vida.

Ao buscarmos essas narrativas, trouxemos também as vozes de uma grande arena: da família, de amigos, da sociedade em geral. Ouvimos as vozes do senso comum em relação ao lugar que a escrita ocupa em nossa sociedade, as concepções de leitura e de linguagem que regem nossas relações com a palavra escrita, as relações hierárquicas que colocam o saber consagrado e o livro que o registra acima de todos os outros. Ouvimos, principalmente o valor afetivo das letras, das histórias, dos poemas, das relações com outros sujeitos leitores, das conquistas e expectativas compreendidas no status da inserção em uma sociedade letrada. Foram histórias de afetividade, intimidade, de luta, frustrações, prazeres, pequenos e grandes momentos, que ressignificam para as estudantes a posição que ocupam hoje de estudantes em luta com um gênero do discurso que, como vimos, traz a elas tanta dificuldade. São, todas elas, sim, sujeitos leitores.

Um ponto interessante nos relatos é que apenas um deles, o de Fernanda, inclui o papel da escola e do ambiente escolar. Essa ausência nos parece bastante significativa, pois exclui a principal instituição onde o letramento se consolida e se formaliza na vida de um indivíduo. O que nos leva a pensar na separação entre vida e linguagem que a escolarização promove: a língua aprendida na escola distancia-se de tal forma da vida do sujeito que parece não fazer parte de sua memória afetiva.

Nessas vozes, ouvimos, enfim, a força da narrativa: a força que não se exaure, que se desdobra mesmo depois de passado muito tempo (BENJAMIN, 1987). Fizemos, com elas, a pausa na linha de produção; o resgatar o passado para parar o tempo, ressignificar o presente e reconstruir o futuro. Sem pretender o “puro da coisa”, mergulhamos “a coisa na vida de quem relata”, aderindo às narrativas “a marca de quem narra, como à tigela de barro a marca das mãos do oleiro” (BENJAMIN, 1987, p.63). As vozes que circularam presentificaram as narradoras, numa crítica contundente à objetificação pretendida pelos discursos cristalizados da técnica, da incompetência, da produção sem sentido. Tornar-se professora, professorar-se, portanto, como um ser por inteiro.

#### 5.4 OS MODOS DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Os modos de produção de subjetividade estão no universo semiótico no qual nascemos e vivemos. Podem ser modos de produção de subjetividades assujeitadas aos discursos dos poderosos, a serviço de produzir sujeitos adequados aos interesses da produção de capital, cuja relação com o mundo e o conhecimento, e finalmente com o outro, é de uma ordem prático-utilitária. Mas podem também ser modos de produção de subjetividades autorais, criativas, atentas e transformadoras, que produzem sujeitos que estabelecem relações estéticas com o mundo e são capazes de olhar o outro de forma humanizada para além dos discursos cristalizados. E como esclarece Bakhtin (2015), um enunciado é constituído de todas essas forças ao mesmo tempo. O sujeito consciente se posiciona na interação viva e tensa das vozes sociais, atento a esses movimentos.

A universidade é uma arena de muitas vozes. De discursos prestigiados, de saberes instituídos, de poderes absolutos na nossa sociedade. É também um lugar de muitos encontros, de muitas histórias pessoais compondo histórias coletivas, de sonhos e possibilidades de transformação. O curso de Pedagogia, em particular, é o que mais movimenta essas possibilidades por ser aquele que colocará seus sujeitos profissionalmente em contato direto com as próximas gerações. Nos enunciados das estudantes e dos calouros dos cursos de Pedagogia vimos a força do desejo de “transformar o mundo pela educação” (RC), mas também constatamos o quanto a universidade pode gerar “frustração e abandono” (OE1) desfazendo esses sonhos. E na fala de uma das alunas, o triste veredicto: “a gente acaba reproduzindo o sistema” (OE1). Reproduzir o sistema significa, portanto, dar continuidade, no encontro com as próximas gerações, às relações utilitárias com a linguagem, com o conhecimento e com o outro, para produzir sujeitos produtivos-competentes (os guerreiros ou talentosos) ou excluí-los da esteira de produção (os

fracassados ou incompetentes), conforme o interesse das forças de produção de capital. Significa também reproduzir nos próprios atos/enunciados sentidos que refratam as práticas individualistas e meritocráticas no seu cotidiano como estudante.

Assim agem as forças monologizantes: “tentarão impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (...); finalizar o diálogo” (FARACO, 2003, p.52). Mas o diálogo não finaliza. Os estudantes não aceitam passivamente os discursos sociais e de identidade que lhes são impostos: encontram seus próprios discursos de rebeldia, suas próprias forças centrífugas, que podem assumir várias faces: a decisão de ler o “o que se quer e não o que se pede”, de procurar uma atividade onde “só se recorta e cola”, entre outros. Muitas vezes a força centrífuga está na própria escolha da profissão, que desafia a expectativa das profissões bem quistas do mundo neocapitalista; outras vezes, do lado oposto, está na recusa absoluta do que encontra, o que levaria ao abandono do curso. Está também no desejo de “transformar o mundo”: contrapor-se conscientemente a esses discursos, desviar o olhar, buscar estabelecer relações éticas e estéticas com o mundo.

Essa transformação pode estar nos movimentos de criação, de interação social, de compartilhamentos. A oficina de narrativas visuais foi uma pequenínissima amostra de como é possível haver, mesmo numa esfera de tantos discursos cristalizados, um espaço para que a voz circule, para que os sujeitos se posicionem crítica e politicamente, reivindiquem relações humanizadas, éticas e estéticas. Para que se conteste a palavra que se pretende única.

## 5.5 O GÊNERO ACADÊMICO

A questão de inserção ao gênero acadêmico coloca-se como central no nosso trabalho, mas é fundamental enfatizarmos que, com tudo que vimos até aqui, concluímos que o gênero não é algo a ser ensinado (somente) pelas suas particularidades textuais. Esse é um problema que, segundo Faraco (2003) tem-se visto nas escolas: a apropriação pedagógica da noção de gênero acabou por ser cristalizadora. Gêneros do discurso tornaram-se mais um conteúdo a ser transmitido. Dessa forma, perde-se o que é essencial e revolucionário no conceito de gênero: suas intencionalidades, sua historicidade, sua relação direta com os sistemas conflituosos e inacabados da vida real. Mais uma vez usamos a imagem da esteira e vemos a universidade reproduzindo as práticas escolares, ou vice-versa: os programas existentes que se propõem a apoiar o estudante universitário nas práticas de letramento na esfera acadêmica acabam por se restringir ao ensino das características textuais desse gênero, sem discutir as intencionalidades das muitas linguagens que ali

circulam, sempre relativamente estáveis, permeáveis, sempre axiologicamente carregadas de posicionamentos. O aprendizado dos mecanismos textuais é importante, mas insuficiente – principalmente quando seu ensino se baseia naquilo que o estudante *não tem*, enfatizando, sempre, o discurso de déficit. Sem dialogar com a voz do estudante, com os gêneros que ele traz de suas esferas sociais, o gênero torna-se estático, monolítico, impermeável, quando sabemos que ele é plástico e híbrido. A língua, assim organizada nessa esfera de atividade, torna-se elemento de separação e exclusão ao invés de integração da vida e da cultura.

Principalmente, também, quando sabemos, como vimos em Marinho (2010), que a inserção numa esfera de atividade depende essencialmente das práticas sociais entre seus membros. A qualidade das relações sociais que acontecem na universidade é fundamental para que a inserção dos novos alunos aconteça de forma mais humanizada, tanto a relação entre professores e alunos quanto a relação dos estudantes entre si. Como vimos com Zanella (2006), o sujeito-docente é constituído pelos encontros com os muitos outros. Entretanto, o isolamento em relação aos colegas aparece em vários enunciados, e denuncia uma situação também naturalizada em todos os sistemas educacionais: os estudantes têm que ouvir, e não falar; entram mudos e saem calados, como disse Clarice (OE3). É necessário que haja oportunidades e espaços para relações dialógicas, para a existência de uma língua viva, para relações éticas, estéticas e políticas.

## 5.6 O PROJETO PERMANESENDO

O objetivo do Projeto PermanSendo é melhorar a qualidade da permanência dos alunos na universidade promovendo relações dialógicas entre sujeitos e a instituição, por ações de intervenção baseadas nas necessidades trazidas pelos próprios estudantes. Dentre as propostas de ação pedagógica e de acolhimento, destaca-se a ideia de que os próprios estudantes possam mediar a inserção de seus colegas que chegam à universidade. Oficinas (de escrita, de leitura, de práticas artísticas) rodas de conversa, grupos de estudo, de mentoria, etc. podem se tornar práticas institucionalizadas pelos departamentos, mediando as práticas sociais entre professores e alunos, e podem transformar o discurso oficial ao colocar a voz do próprio estudante em posições de autoria.

Na posição exotópica de uma não-psicóloga, pude, como pesquisadora, observar o trabalho árduo, desde o departamento de Psicologia, dos estagiários, mestrands e da coordenadora do projeto para instituir uma prática de acolhimento e escuta do estudante universitário que não só se afasta da prática clínica de diagnóstico e adaptação, tradicionalmente associado ao trabalho do psicólogo, mas, principalmente, discute o

discurso do fracasso e culpabilização que constrói, muitas vezes a demanda por essa prática clínica.

A importância de ter sua voz ouvida pela comunidade acadêmica fica evidente: “pode por meu nome e sobrenome, quero que todo mundo saiba o que eu estou falando” (Clarice, OE3)



## 6 CONCLUSÃO

Ubuntu: *Sou o que sou pelo que nós somos*

Palavra da língua Zulu

Como finalizar um trabalho que tem como pressuposto a inconclusibilidade humana? Pela perspectiva bakhtiniana, a conclusão pode apenas abrir espaço para a resposta do leitor, que ao entrar em contato com os conflitos de vozes que nesse texto se encontraram, atribuirá novos sentidos e outras questões.

Convidamos o leitor, portanto, a percorrer conosco essa esfera da arena de vozes, e numa escuta bakhtiniana, entender as falas aqui reunidas como integrantes de outras vozes sociais, que se tornam audíveis a partir de seus enunciados. Portanto, não escutamos os dizeres dos participantes (apenas) como queixas ou elogios vindos de indivíduos em particular, não respondemos às suas narrativas (apenas) pela sua relevância na vida de cada um. Os enunciados que aqui compõem essa dissertação são entendidos, principalmente, como atos únicos nos quais coexistem inúmeras vozes sociais em tensão.

É dessa forma que tentamos responder ao nosso objetivo primeiro, à pergunta central dessa pesquisa: quais os efeitos das práticas de leitura e escrita acadêmicas na produção de subjetividade dos estudantes de pedagogia, e quais os sentidos atribuídos por esse sujeito leitor a essas práticas? A que conclusões chegamos ao partimos do pressuposto de que as práticas de leitura na universidade produzem uma separação entre a língua e a vida?

Entendemos que o estudante de pedagogia escolhe sua carreira guiado por seus ideais de transformar o mundo, mas logo no início do curso percebe o quanto os discursos oficiais lhe convocam a ocupar um lugar de sujeito social que entra em conflito com o que até então sabe de si. É nesse ponto de sutura (HALL, 2010) que percebemos que as subjetividades são produzidas, na tentativa de ao mesmo tempo se adequar e resistir aos discursos de identidade, produtos de históricos jogos de poder, que ditam as práticas sociais, muitas delas mediadas pela palavra escrita. Dominar o gênero acadêmico, corresponder à quantidade e qualidade da produção esperada por seus professores se tornam sinônimo de sucesso, enquanto o oposto dessa possibilidade é o fantasma que assombra seu futuro profissional. Os sentidos atribuídos pelo estudante à possibilidade de fracasso são os da responsabilização individual, do isolamento e do sentimento de inadequação. O estudante de pedagogia passa a professorar-se em meio a relações hierárquicas que silenciam sua voz e

sua história como sujeito leitor, negam sua relação estética e afetiva com sua própria língua e lhe apresentam as práticas linguísticas como neutras e instrumentais.

Há sim, portanto, uma separação entre a língua e a vida dos estudantes, mas não só: vimos que o sujeito é “arremessado” para fora do texto ” (KRAMER; JOBIM e SOUZA, 1996, p. 6). Excluída a sua realidade da palavra que circula em seu entorno social, as relações estéticas com o que lê e escreve tornam-se impossibilitadas: não há relação, há uma produção acelerada que pouco sentido parece fazer. Silenciado por concepções de linguagem que, de uma forma ou de outra, desconsideram a dialogismo e a historicidade das práticas linguísticas, o estudante tenta compensar o vazio de sentido com o esforço que dele se espera. E esse distanciamento é a origem de muito sofrimento; não o sofrimento causado pela transformação, pela criação, mas o sofrimento de quem sente-se reificado e excluído. O estudante muitas vezes não entende o que lê, vê-se obrigado a falar sobre o que não entende e a se orientar sozinho em meio a expectativas que não lhe fazem sentido. Não relaciona o que estuda com o que acha que precisaria saber para ser um bom profissional, segue produzindo leituras e fichamentos que não dialogam com sua vida, e ao final, pensa ter aprendido muito pouco. Sua história como sujeito leitor é apagada e a relação afetiva e estética que possa ter tido com a palavra escrita ao longo da vida continua – pois esse movimento já começara antes, em sua vida escolar - a ceder espaço e importância ao uso instrumental da leitura e da escrita como vias de acesso a um saber hierarquicamente superior. E diante de suas dificuldades, é classificado, muitas vezes, como alguém que não lê.

Produz-se, então, o discurso da identidade do estudante com déficits de leitura e escrita, de baixo desempenho e produtividade insuficiente. Esse discurso compõe-se dialeticamente com o discurso de identidade do estudante que produz, eficaz, com capacidade de entrega e conhecimento técnico para exercer sua profissão. E, quando argumentamos que os sujeitos são historicamente produzidos pelo signo, pela palavra do outro – sendo o outro, nesse caso, a universidade e seus atores - podemos afirmar também que é esse o sujeito que se pretende produzir na universidade contemporânea: competente e tecnicamente apto para uma rápida inserção na lógica competitiva e individualista do mercado de trabalho. Perde-se o sentido da função da universidade como formadora de cidadania, de um sujeito eticamente responsável, politicamente ativo, a refletir sobre a própria profissão e sua contribuição para o bem social e a transformação da sociedade. Na formação de pedagogos, cujo material de trabalho é essencialmente humano, a produção desse sujeito é particularmente grave, pois entra em contradição com o sujeito pressuposto

pela LDB do curso de Pedagogia: um sujeito que possa “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária”.

Diante disso, pensamos ser fundamental que haja espaço nas práticas de letramento da universidade para que se discutam as concepções de linguagem que as subjazem. É preciso não perder de vista que o sujeito, no ato único de significar, movimenta sentidos sobre o que lê e escreve, movimenta sentidos sobre si mesmo. O posicionamento do estudante diante das práticas de letramento não é apenas técnico, cognitivo, político: é emotivo-volitivo. O sujeito precisa se posicionar enquanto ser, por inteiro, com sua história de vida, com suas expectativas pessoais e profissionais, com suas respostas e busca por respostas.

É necessário, portanto, que se abra espaço para que esses estudantes futuros-professores estabeleçam relações estéticas e de autoria com a própria língua, com suas próprias narrativas e daqueles que também estão a professorar-se. A transformação que precisamos pode começar em qualquer ponto da esteira de produção, interromper seu movimento circular e propor outras formas de se estar no mundo, menos individualistas, menos massificadas, mais éticas e estéticas.

Concluimos esse estudo com mais perguntas que respostas. Se há uma certeza, é a de que a inconclusibilidade da vida sempre possibilita outras realidades: o signo sempre pode ser outro, a realidade sempre pode ser diferente, a arena sempre está em expansão. As forças centrífugas nos enunciados dos estudantes nos deixam com a convicção de que por mais centralizadoras que sejam as forças dominantes, o movimento existe. Se há sofrimento causado pela desumanização das relações, ele não deve ser naturalizado. Como nos lembra Faraco (2007) é preciso ouvir *amorosamente* a palavra do outro. Não há fim para os conflitos e tensões, mas esse movimento é necessário para que o ser humano encontre um posicionamento para sua existência onde possa se presentificar no mundo.

Sem a pretensão de propor técnicas ou métodos, nossa intenção foi principalmente voltar nosso olhar para o estudante de pedagogia dessa universidade, saber mais sobre o horizonte subjetivo deste que escolheu por profissão preparar outras pessoas para a vida. Tentar entender como ele próprio está sendo preparado, para que vida.

A essência desse trabalho, fica, mais uma vez, nas palavras de Bakhtin (2015): nossa individualidade não teria existência se outro não a criasse. Somos os outros de tantos outros, e enquanto criamos individualidades, também somos criados por elas. Professores, com sua palavra no mundo, são criadores de muitas existências. Que sejam, então, cada vez mais humanas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das muitas limitações desse trabalho, destacamos o fato de que nossos encontros com as estudantes configuraram um pequeno, muito pequeno, fragmento de tempo e espaço. Deixaram o desejo de mais encontros, de perguntas a se fazer, de acompanhar as práticas de letramento mais de perto e por mais tempo. Destacamos também o risco que assumimos ao empreender um trabalho de caráter multidisciplinar: esperamos que a discussão tenha se expandido e proposto perspectivas complementares para os campos do saber que percorremos, sem desmerecer a profundidade e as especificidades de cada um deles.

Das nossas indagações interrompidas pelo curto período de um mestrado, surgem possibilidades para ampliar as investigações que trouxemos aqui. A primeira delas seria a de um estudo exploratório com os docentes, investigando o seu olhar sobre as produções escritas de seus estudantes; ainda sobre os docentes, uma outra possibilidade seria investigar as práticas de letramento que envolvem a docência na universidade contemporânea e a produção de subjetividade do professor universitário dentro desse contexto.

A proposta de que se ampliem os estudos sobre a formação dos pedagogos e outros profissionais da educação, sempre de uma perspectiva ética e estética (que não se dissocia em nenhum momento de sua formação cognitiva e técnica) se coloca, obviamente, como mais que uma sugestão: se coloca como afirmação de uma necessidade permanente. Nesse trabalho, levantamos várias questões, entre elas o currículo que tende a privilegiar a quantidade ao aprofundamento do conhecimento, as relações prático-utilitárias com a leitura, a falta de oportunidade para interação e de validação coletiva dos sentidos da experiência com a leitura. Todas sugerem ampla necessidade de atenção dos pesquisadores. Também a discussão sobre o letramento, a autoria e sobre as múltiplas linguagens, tanto na universidade como no cotidiano profissional do futuro professor, surge como uma possibilidade infinita de pesquisa.

Os processos de letramento dentro do ambiente escolar pelos quais passaram os estudantes de pedagogia também precisariam ser melhor investigados, já que nessa pesquisa as narrativas se concentraram, espontaneamente, nas experiências familiares. Um olhar mais aprofundado (e dialógico) sobre a produção escrita dos estudantes seria um outro caminho para dar continuidade a essa pesquisa.

Propomos, ainda, que se institucionalizem as práticas de acolhimento ao estudante universitário, focando também no seu processo de inserção na esfera de produção do gênero acadêmico; e a forma de fazê-lo – dialógica, e não tecnicista - pode ser determinante para

sua permanência na universidade e sucesso profissional; determinante também para seu bem-estar e a constituição de sua cidadania, que são fatores fundamentais no papel da universidade e da escola que não podem se perder na nossa sociedade. Colocar programas assim em prática não é, obviamente, uma tarefa simples; a proposta vem imbuída de muitas possibilidades e necessidade de pesquisas multidisciplinares, envolvendo a psicologia, a pedagogia, a linguística, as políticas públicas, entre outros saberes.

Para finalizar este trabalho, podemos dizer que um enunciado nunca é o primeiro a ser proferido, nunca nasce no vácuo. Essa é uma das primeiras lições bakhtinianas: o enunciado nasce sempre como uma resposta, pressupõe enunciados que o precederam e lhe sucederão. Essa dissertação-enunciado nasceu assim, como uma resposta a muitos enunciados que aqui se encontraram. De muitos conflitos, de muitas tensões e afetos. E não apenas os individuais: da pesquisadora, da orientadora, das participantes. Mas também dos discursos institucionais, que enquanto respondem às forças monologizantes da existência, também se movimentam com as inquietações do mundo da vida, também se constituem dos posicionamentos únicos de cada sujeito que transita nessa esfera.

A recepção calorosa de ambos os coordenadores do curso de Pedagogia que acompanharam a realização dessa oficina por si já demonstra que nossas preocupações ecoam a de muitos professores que trabalham para uma transformação dos discursos oficiais, para a aproximação dos alunos e dos docentes, para uma revisão das práticas sociais no ambiente universitário. A oferta da nossa oficina como atividade complementar foi um passo importante, entre outros que já existem, para que discursos cristalizados comecem a ser interrompidos pelas práticas cotidianas. Os professores Sidmar Meurer e Ângela Coutinho foram citados pelas estudantes como exemplo desses profissionais que querem a diferença e trabalham por ela. A esses professores e alunos, apenas juntamos a nossa voz com a esperança de contribuirmos, com esse trabalho, para que as transformações desabrochem.

*“Eu escrevo sem esperança de que o que eu escrevo altere qualquer coisa. Não altera em nada. Porque no fundo a gente não está querendo alterar as coisas. A gente está querendo desabrochar de um modo ou de outro.”*

*Clarice Lispector*

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. **Educação e Sociedade**. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação, v. 96, n. 27, Campinas, 2006, p.819-842.

AMORIM, Marília. **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas**. Cadernos de Pesquisa, n.116, 2002, p.7-20.

\_\_\_\_\_. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia; FREITAS, Maria Tereza. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. Cap. 1. p. 11-23.

\_\_\_\_\_. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciência humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOSHINOV, Valentin) **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**, 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. 1993. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, edição para uso acadêmico.

\_\_\_\_\_. **Teoria do Romance I: A estilística**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2015.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. "**Não havia outra saída**": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. Psico-USF (Impr.) [online]. vol.14, n.1, 2009, pp. 95-105. ISSN 1413-8271.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: A Segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2006.

BARROUIN, André; JOBIM e SOUZA, Solange Políticas Públicas e Educação Superior: O Jornal Como Ator Social. IN: JOBIM e SOUZA, Solange (Org.) **Tecnologias e Modos de Ser no Contemporâneo**, Rio de Janeiro, ed.PUC Rio, 2010 p.99-127

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem:: formas e graus da representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Crsitovão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**.4ed, Curitiba: Edufpr, 2007. p. 61-80.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Unicamp, 2004. 117 p.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, COMISSÃO PLENA. Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de

Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial, Brasília, 16 de maio de 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) . Acesso em 20/11/2015

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n.248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27833-27841.

CASTRO, Gilberto de. O Marxismo e a Ideologia em Bakhtin. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa. **Círculo de Bakhtin: Teoria Inclassificável**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 174-202. (Bakhtin Inclassificável)

CASTRO, Gilberto de. O discurso sobre o livro, a leitura e o leitor na mídia escrita brasileira e suas implicações educacionais. In: **Leitura, Teoria e Prática**, n° 49, Campinas, 2007, p. 47 a 52.

CASTRO, Gilberto de. A leitura no Brasil: Alguns pontos para reflexão. n. 11, São Paulo, **Revista Verbo**, jan./jun. 2015. Semestral, p.31-33.

CASTRO, Gilberto de; FARACO, Carlos Alberto. **Leitura: uma retrospectiva crítica da década de 80**, n. 38, Curitiba, Revista Letras, 1989, p.5-13,.

CASTRO, Gilberto; WAKIN, Melissa. O valor dialógico da leitura de imagem: algumas reflexões para o ensino de arte a partir do pensamento Bakhtiniano. IN: **Educação e Linguagens**, v3 n4, Campo Mourão 2014, pg.101 a 114.

CORSINO, Patricia. Infância e Linguagem em Walter Benjamin: Reflexões para a educação. In: SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. **Política, Cidade e Educação: Itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Puc-rio, 2009. p. 219-242.

CRUZ, Gisele Barreto da. 70 anos do curso de pedagogia no brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. IN: **Educação e Sociedade**, vol. 30, n. 109, Campinas, set./dez. 2009, p. 1187-1205.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Pró-Livro, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e Autoria. In: BRAIT, B (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. IN: **Letras de Hoje**, v. 46, n. 1, Porto Alegre, jan./mar. 2011, p. 21-26.

\_\_\_\_\_. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Crsitovão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ufpr, 2007. p. 97-108.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo, Cortez, 1989.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Introdução. In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987

\_\_\_\_\_. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo, Perspectiva, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora H34, 2006

GARCIA, Wallinsten. **Autoria e políticas de leitura e escrita na formação de professores: uma contribuição à/da psicologia escolar**. Curitiba, Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, 2013

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

JOBIM e SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine D. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, v. 7, n. 2, São Paulo, Dec. 2012.

JOBIM E SOUZA, Solange; Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria, e o conceito de verdade no discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005a, p. 315-334.

\_\_\_\_\_. A Estética e a Psicologia. IN: JOBIM E SOUZA, Solange (org.) **Subjetividade em Questão: A Infância como Crítica da Cultura**. Sete Letras, Rio de Janeiro, 2005b, p.19-29

\_\_\_\_\_, PEREIRA, Rita. **Subjetividade em imagens: dialogismo e alteridade na produção do conhecimento contemporâneo**, 1998 disponível em <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1601t.PDF>, acesso em 10-01-2015

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. Introdução. IN: KLEIMAN, Ângela (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KRAMER, Sonia, JOBIM e SOUZA, Solange. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de Pesquisa**, n.106, 1999, p.129-157.

\_\_\_\_\_. Educação a contrapelo. In: JOBIM E SOUZA, Solange.; KRAMER, Sonia. (Org.). **Política, cidade, educação: Itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro:



Contraponto, 2009, p. 289-304.

KRAMER, Sonia; OSWALD, Maria Luiza. Currículo e saberes docentes: o que aprendemos pesquisando leitura e escrita em três escolas de formação de professores. **Educar**, n. 17, Curitiba, 2001, p.15-37.

MACHADO, Irene. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Ufpr, 2007. p. 193-230.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 151-166.

MACHADO, Jardel. P. **Entre frágeis e durões: efeitos da política de assistência estudantil nos modos de subjetivação dos estudantes da Universidade Federal do Paraná**. Paraná, 2011. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná.

MAGNIN, L. S. de L. T. **Pobres Competentes! O enunciado das (in)competências na administração pública federal e a produção subjetiva do trabalhador**. Curitiba, 2014, 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Rbla**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010, p.363-386.

MARTINS, Luiz Renato. **Colagem: investigações em torno de uma técnica moderna**, v. 10, n. 5, São Paulo, 2007, p.50-61. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-53202007000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202007000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 fev. 2015

MEIRELES, Ana Cristina Chagas; RAMALHO, Georgina Gama; NUNES, Maria Fernanda. Afinando a orquestra: concepções de linguagem e diálogo na escola. In: SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. **Histórias de Professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação**. 72. ed. São Paulo: Ática, 1996. Cap. 86. p. 72-86.

MELO, Verussi A. **Por uma Educação Estética: Um Enfoque na Formação Universitária de professores**. Campinas, 2007. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

MIGUENS, Sofia. **Filosofia da Linguagem: uma introdução**. Faculdade de Letras da Universidade de Porto, Porto: 2007.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **Infância, Discurso e Subjetividade: uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares**. Curitiba, 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná.

\_\_\_\_\_. **Letramento Escolar e Processos Subjetivos**. In: BERBERIAN, A.P.; ANGELIS, C. C. M. de, MASSI, G. (Org.). Letramento, referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006. p. 117-144.

\_\_\_\_\_. **Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: desafios à Psicologia Brasileira.** Curitiba, 2013.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza; ROSSLER, João; **FERRARINI** LUZ, Norma da; VALORE, Luciana; OLIVEIRA, Sidney. **Subjetividade: Um Diálogo Interdisciplinar.** Interação em Psicologia (Qualis/CAPES: A2), [S.l.], v. 15, dez. 2011. ISSN 1981-8076. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/view/25365>>. Acesso em: 23 Set. 2014. doi:10.5380/psi.v15i0.25365.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza; ZONTA, Graziela; TOVAR, Alexander. **Plantão Institucional: uma proposta de atuação da psicologia junto ao jovem universitário.** IN: Ponencia presentada enel V Congreso Latinoamericano de Psicología de la ULAPSI, La Antigua Guatemala, Guatemala Centro América., 2014

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza, PESTANA Germano Manoel. **Ateliers d'Art: Contributions de la Psychologie à l'Inclusion Scolaire.** Les Actes De Lecture, v. 110, 2010.

PEREIRA, Marcos Vilella. Pesquisa Em Educação E Arte: A Consolidação De Um Campo Interminável **Revista Iberoamericana de Educación.** n. 52, 2010, pp. 61-80.

\_\_\_\_\_. **O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação** Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 1, p.183-195, 2012.

PEREIRA, Marcos da Veiga. Transformar o retrato da leitura no Brasil – um desafio da sociedade brasileira. In: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4.** São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Pró-Livro, 2016.

PETRÓ, Caroline da Silva; SOUZA, Clair Teresinha de, GESSINGER, Rosana Maria. **Um Estudo Sobre Evasão No Ensino Superior Do Brasil Nos Últimos Dez Anos.** Segunda Conferencia Lationamericana Sobre Evasão no Ensino Superior, 2012

PINHEIRO, Petrilson Alan. **Bakhtin e as identidades sociais: uma possível construção de conceitos.** IN: Revista Philologus, v. 40, 2008, p. 1-20.

PROVENZI, Thaís. **Uma Análise Dos Discursos De Identidade Na Política Pública De Aprendizagem Profissional.** Curitiba, 2016, 115 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SANTOS, Cenilza. SOARES, Sandra. **Aprendizagem e relação professor aluno: duas faces da mesma moeda.** Est. Aval. Educ. [online]. 2011, vol.22, n.49, pp. 353-369.201.Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1641/1641.pdf>> Acesso em: 20 Set. 2014.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, n40, jan./abr 2009

SAVIANI, Demerval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póesis Pedagógica**, Sem Local, v. 8, n. 2, dez. 2010, p.4-17.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, abril 2007, p.43-62.

TOVAR, Alexander. **A relação professor-estudante na universidade: uma leitura bakhtiniana**. Curitiba, 2015, 133 f. Tese (Mestrado) - Curso de Psicologia, Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

UFPR, Relatório de Atividades, 2015. Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças – PROPLAN, Curitiba, 2015. Disponível em: <[http://www.proplan.ufpr.br/portal/rel\\_atv/relatorio\\_de\\_atividades\\_2015.pdf](http://www.proplan.ufpr.br/portal/rel_atv/relatorio_de_atividades_2015.pdf)>. Acesso em 15/11/2015.

ZANELLA, Andréa Vieira. Sobre olhares, fios e rendas: reflexões sobre o processo de constituição de educadores(as). In: ZANELLA, Andréa Vieira et al. **Educação estética e constituição do sujeito: reflexões em curso**. Florianópolis: Nup Ufsc, 2007. Cap. 11. p. 143-154.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. **Psicologia e Sociedade**, v. 16, n. 1, Porto Alegre, 2004.

ZANELLA, Andréa Vieira; DA ROS, Sílvia; REIS, Alice Casanova; FRANÇA, Kelly Bedin. Concepções de criatividade: movimentos em um contexto de escolarização formal. In: **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. 1, Maringá, jan./jun. 2003, p. 143-150.

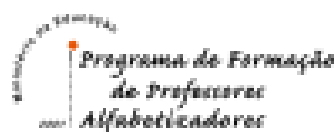
ZANELLA, Andréa Vieira; Marcelo Grimm; MAHEIRIE Kátia; DA ROS, Sílvia Zanatta; URNAU Lílian Caroline; TITON Andréa Piana; WERNER Francyne Wolf; SANDER, Lucilene. Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). **Cad. psicopedag.**, v.6, n.10, São Paulo, 2006.

ZANELLA, Andréa Vieira; MAHEIRIE Kátia; DA ROS, Sílvia Zanatta; TITON Andréa Piana; WERNER Francyne Wolf; URNAU Lílian Caroline; CABRA Marcelo Grimm. Processos de criação em educadoras: uma experiência e suas implicações. In: **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, v. 19 - n. 1, Jan./Jun. 2007, p. 145-154.

ZANELLA, Andréa Vieira; MUNHOZ, Silmara Carina Dornelas. Linguagem escrita e relações estéticas: algumas considerações. In: **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 2, Maringá, abr./jun. 2008, p. 287-295.

ZANELLA, Andréa Vieira. BARBOSA, Daiani. Relações estéticas dos catadores de materiais recicláveis com a cidade: os passos da pesquisa. **Psicologia e Sociedade**, v. 26, n1, Porto Alegre, 2014.

## ANEXO 1: CRÔNICA COMPARTILHADA NA OFICINA SER E LER



M3U5T2

## Foram muitos, os professores

Bartolomeu Campos de Queirós\*

Minha mãe guardava com cuidados de sete chaves, sobre a cômoda do quarto, três cadernos. No primeiro ela copiava receitas de amorosos doces: suspiros, amor em pedaços, baba-de-moça, casadinho, e fazia olho-de-sogra de cor. No segundo caderno, ela anotava riscos de bordado, com nomes camuflados em pesares: ponto atrás, ponto de sombra, ponto de cruz, ponto de cadeia, laçadas e nós. No terceiro ela escondia longas poesias boiando em sofrimentos: "A louca de Albano", "Tédio", "O beijo do papai". Eu reparava seus cadernos, encardidos pelo tempo e pelo uso, admirava sua letra redonda e grande, com caneta de molhar, sem ainda desconfiar das palavras. Eu sabia o todo, sem suspeitar das partes. Durante muitas tardes, com o pensamento enfastiado de passado, ela passava as páginas, lentamente, espreitando as folhas vazias, como se cansada de escrever e de pouco exercer. Eram sempre as mesmas comidas, os mesmos pontos, a mesma poesia e muito por decidir.

Meu pai, junto ao rádio no alto da cristaleira e longe do meu alcance, protegia alguns poucos livros sobre homens célebres, com vidas prósperas, sem precisar viajar de sol a sol. Aos pedaços ele lia os compêndios, escutando a Voz do Brasil ou o Repórter Esso. Eu apreciava seu silêncio, sem me aventurar em perguntas ou demandas. De vez em quando ele interrompia a leitura e me acariciava com os olhos, me amando sem mãos, como se me desejando outros futuros diferentes do seu. [...]

Minha avó, toda manhã, ainda em jejum, arrancava a página da folhinha Mariana e lia as recomendações. Meditava, cambaleando no meio da sala, sobre o pensamento escrito no verso do papel para depois conferir a fase da Lua, a previsão das enchentes e estiagens. Em seguida, acendia mais uma vela para os santos do dia: santa Genoveva, são Philippus, são Clemente Maria, santo Antônio, santo Agripino. Eu reparava sua fé e guardava o papelzinho como se armazenando sabedoria, como se acreditando na possibilidade de o passado se repetir no futuro. [...]

Maria Turum, empregada antiga de meu avô, sabia de tudo sem conhecer as letras. Conforme o meu olhar, ela me oferecia um pedaço de doce ou me abraçava em seu colo. Combinava o tempo de chuva com comida de angu, carne moída e quiabo, sem consultar caderno de receitas. Se meu avô pisasse mais forte, ela apressava o almoço; e se tossia durante a noite, vinha um prato de mingau, com pedaços de queijo, no café da manhã. Ao apertar com os dedos um grão de feijão, sabia se estava cozido ou se precisava de mais um caneco de água. Olhava o céu e deixava a roupa para ser lavada em outro dia, pois faltaria sol para secar os lençóis. [...]

\* In: Fanny Abramovich (org.), *Meu professor inesquecível. Encontros e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores professores docentes*, São Paulo, Gente, 1997.

Meu avô, arrastando solidão, escrevia nas paredes da casa. As palavras abandonavam sua tristeza, organizavam sua curiosidade silenciosamente. Grafiteiro, afiava o lápis como fazia com a navalha. A cidade era seu assunto: amores desfeitos, madrugadas e fugas, casamentos e traições, velórios e heranças. Contornava objetos: serrote, tesoura, faca, machado – e ainda escrevia dentro dos desenhos o destino de cada coisa: o serrote sumiu, a tesoura quebrou, o machado perdeu o corte. Eu, devagarinho, fui decifrando sua letra, amarrando as palavras e amando seu significado. Meu avô era um construtivista (sem conhecer nem a Emília do Lobato) pela capacidade de não negar sentido às coisas. Tudo lhe servia de pretexto.

Eu restava horas sem fim, de coração aflito, seduzido pelas histórias de amor, de desafeto, de ingratidão, de mentiras do meu primeiro livro – as paredes da casa do meu avô. Assim, percebi o serviço das palavras [...]

Meu avô poderia ter sido meu primeiro professor se fizesse plano de aula, fichas de avaliação, tivesse licenciatura plena. O fato é que ele não aplicava prova, não passava dever de casa nem brincava de exercício de coordenação motora. Jamais me pediu que acompanhasse o caminho que o coelhinho fazia para comer a cenourinha nem me deu flor para colorir. Minha coordenação motora eu desenvolvi andando sobre os muros ou pernas de pau, subindo em árvores, acertando as frutas com estilingue ou enfiando linha de agulha para minha avó chulear. [...] Meu avô escancarava o mundo com letra bonita e me deixava livre para desvendar sua escritura.

Mesmo assim eu conhecia mais palavras e mais distâncias, combinando melhor as orações. E suas paredes mais se enchiam de avisos sobre o mundo e as fronteiras do mundo. Eu decorava tudo e repetia timidamente. Eram tranqüilas suas aulas, e o maior encanto era ver meu avô cultivar suas dúvidas. [...] Às vezes ele me pegava esticando o pescoço, tentando alcançar um pedaço mais longe, um parágrafo mais alto. [...]

Não sei se aprendi a fazer contas com o meu avô. Ele mais me ensinava a “fazer de conta”. No entanto, eu diferenciava o mais alto do mais baixo, o bife maior do menor, as noites mais frias das noites mais quentes, o mais bonito do mais feio, a montanha mais longe, a dor mais pesada, a tristeza mais breve, a falta mais constante. Mas acreditava, e hoje ainda mais, não ser a casa de meu avô uma escola. Ela não possuía cartazes de cartolina na parede, vidro com sementes de feijão brotando, cantinho de leitura com livrinhos infantis, lata de ajudantes do dia, tanque de arsia, palhacinho de isopor, flanelógrafo de feltro verde. [...]

[...] Meu avô não usava toquinhos coloridos, tampinhas de garrafa, palitos de picolé nem me exigia uniforme. Ele nunca me convidou para fazer “rodinha”. Aprendi, porém, e como ninguém, a dar nós cegos em barbante, seu passatempo preferido. Meu avô me dizia: “Um bom nó cego tem que ser ainda surdo e mudo”. Pensei ter vindo daí essa minha paixão pelos abraços e pelos laços.

Em minha casa ninguém atribuía importância às minhas leituras. Eu aproveitava pedaços de jornais que vinham embrulhando coisas e lia em voz alta, procurando atenção e reconhecimentos. Meu pai me olhava e repetia sempre: “Menino, deixe de inventar histórias, você não sabe ler, nunca foi à escola” ou “Menino, deixe esse papel e vá procurar o que fazer”.

Passsei a duvidar da escola. Parecia-me um lugar só para dar autorizações. Se a escola não autorizasse eu não poderia saber. O medo desse lugar passou a reinar em minha cabeça. [...] Mas logo me veio uma idéia: quando entrar para escola, eu faço de conta que esqueci

tudo e começo a aprender de novo. [...]

Ceguei [à escola] de uniforme novo costurado pelo carinho de minha madrinha. O caderno era Avante, com merino bonito na capa, sustentando uma bandeira com um Brasil despaginado pelo vento. Menino rico, forte, com sapatos e meias sequete. O estojo de madeira estava completo: dois lápis Johann Faber com borracha verde na ponta e mais um apontador de metal. Um copo de alumínio, abrindo e fechando com o acordeom do Mário Zan, completava as exigências da escola. Só minha cabeça andava aflica para esquecer. E esquecer é não existir mais. Isso não é tarefa fácil para quem aprendia em liberdade, escolhia pelo prazer, guardava pela importância.

Fui acolhido por Maria Campos, minha primeira professora, com livro de chamada, caderno com plano de aula encapado com papel de seda. No pátio ela nos leu da cabeça aos pés, conferindo a limpeza do uniforme, as unhas lavadas, o cabelo penteado. Pela primeira vez me senti o seu livro. Miúdo, descalço, morria de inveja do menino Avante guardado no embornal. Fui o primeiro da fila. Dona Maria Campos segurou minha mão e a fila foi andando em direção à sala de aula. Mão fina e macia como o algodão da paineira, que minha mãe colhia aos tufos e costurava travessieiro com cheiro de mato. Meu coração disparou de amor e mão. [...]

[...] Ela [a professora] me emprestou seu lenço quando minha mãe viajou doente para a capital. Eu não usei. Preferi usar, como de costume, a manga da camisa, com medo de sujar no nariz e ela não mais gostar de mim. Todo o cuidado era pouco para não perder o seu amor. [...]

Encher o caderno com fileiras e fileiras de a, e, i, o, u foi o primeiro exercício. Vaidosa, ela me apresentava os sinais para escrever e ler o mundo. Ganhar o seu visto feito com lápis azul ou vermelho riscava com alegria toda a minha vida. [...]

[...] Eu lia os cartazes, colava as sílabas recortadas, com grude de polvilho, mentindo descobrir pela primeira vez as palavras. Vencia as horas folheando a cartilha, lendo até o fim em silêncio, guardando em segredo os depois. A professora jamais soube do meu adiantamento. Na primeira carteira eu prestava atenção a tudo, sendo elogiado como um menino aplicado cheio de futuros. Nunca soube se precisava mesmo de suas lições ou de seu carinho. E isso ela bem me presenteava. Eu aprendia para ela. Mas, se não me esqueci de sua presença, valeu a pena.

[...] Sei que nesses atos singelos, praticados com gestos amorosos, dona Maria Campos me ensinou demais, muito além das paredes de meu avô. Ou melhor, me ensinava serem muitos os lugares da leitura e da escrita. De suas histórias lidas no fim da aula, eu ainda guardo o cheiro do livro.

Ingênuo, supondo ser a vida um processo de soma e não de subtração, juntei de cada um dos meus mestres um pedaço e protegi em minha intimidade. Concluo agora que, de tudo que aprendi, resta a certeza do afeto como a primordial metodologia. Se dona Maria me tivesse dito estar o céu no inferno e o inferno no céu, seu carinho não me permitiria dúvidas.

Os cadernos de receitas de minha mãe, os livros velhos de meu pai, as paredes de meu avô, o livro de Sant'Ana, a mudez de Maria Turum, a fé viva de minha avó, a preguiça de meu irmão e tudo o mais, tudo ficou definitivamente impossível de ser desaprendido. [...]

## ANEXO 2 – TEXTO LIDO NA RODA DE CONVERSA COM CALOUROS

### Fichamento modelo do texto *O Resumo*, de Isabel Solé

Neste quadro, o consultor Claudio Bouzoni mostra um modelo de fichamento sobre o texto “O Resumo”, de Isabel Solé

<p><b>Tema :</b></p> <p>O texto trata de processos que devemos considerar para elaborar o resumo, e das relações entre leitura e escrita, no tocante ao ensino de resumo</p>
<p><b>Referência bibliográfica:</b></p> <p>SOLÉ, Isabel. “O resumo” In: <i>Estratégias de leitura</i>. Porto Alegre: Artmed, 1998. 6ª Ed. pp. 143 – 147</p>
<p><b>Idéias importantes:</b></p> <p>Segundo Isabel Solé, a elaboração de resumos está ligada às estratégias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua idéia principal. Contudo, o resumo requer uma forma escrita e um sistema de relações que em geral não derivam diretamente da identificação ou da construção das idéias principais.</p> <p>A autora lança mão dos conceitos macroestrutura (definido por Van Dijk como “uma representação abstrata da estrutura global de significado de um texto”), macrorregras (regras gerais e convencionais que permitem elaborar o resumo e acessar a macroestrutura do texto) e macroproposições (nível intermediário do texto entre o tema e os detalhes), e afirma que os problemas na compreensão do texto podem ser atribuídos à incapacidade de se ter acesso às macroproposições e à macroestrutura. Os alunos têm dificuldade de identificar o que pode ser considerado núcleo de significado.</p> <p>Dai a importância de ensinar a ter acesso à macroestrutura. Como tanto a designação do tema de um texto, quanto à identificação de suas idéias e a elaboração de um resumo sobre o texto possuem caráter idiossincrático, é importante, em tarefas desse tipo, aceitar diversas respostas dos alunos. Isso não significa que “vale tudo”, mas que é preciso trabalhar – e avaliar – a coerência e a justificação das respostas antes que sua exatidão.</p> <p>Conforme Solé, as macrorregras (Van Dijk) que nós, leitores, utilizamos quando tentamos resumir o conteúdo de um texto são: omitir, selecionar, generalizar e construir ou integrar.</p> <p>Omitir é não destacar a informação que é secundária ou pouco relevante para a interpretação global do texto. Selecionar é suprimir informação óbvia ou redundante.</p> <p>As outras duas regras, generalização e construção ou integração, permitem substituir informação presente no texto para integrá-la de forma mais reduzida no resumo.</p> <p>Generalizar é abstrair de um conjunto de conceitos um capaz de englobá-los.</p> <p>Construir ou integrar consiste em elaborar uma nova informação que substitui a anterior, com a particularidade de que esta informação geralmente não consta no texto.</p> <p>Isabel Solé ressalva que lemos e elaboramos o resumo de acordo com nossos esquemas de conhecimento e com o que nos deixam e nos fazem interpretar do texto. Afirma também que é preciso que o resumo preserve o significado genuíno do texto do qual procede.</p> <p>Conclui a primeira parte do texto afirmando que aprender a resumir significa aprender a usar as regras mencionadas ou outras parecidas.</p>
<p><b>Observações complementares:</b></p> <p>O texto “O resumo” de Isabel Solé está dividido em duas partes. A primeira corresponde ao fichamento acima. A segunda parte é intitulada <i>O ensino do resumo no sala de aula</i>, que além de apresentar estratégias mais específicas para elaborar resumos, traz transcritas aulas de turmas do ensino fundamental I que têm como desafio resumir textos narrativos.</p>

### **ANEXO 3 – TEXTO LIDO NA RODA DE CONVERSA COM CALOUROS**

#### **Paulo Freire: a leitura do mundo**

"Ivo viu a uva", ensinavam os manuais de alfabetização. Mas, o professor Paulo Freire, com seu método de alfabetizar conscientizando, fez adultos e crianças, no Brasil e na Guiné Bissau, na Índia e na Nicarágua, descobrirem que Ivo não viu apenas a uva com os olhos. Viu também com a mente e se perguntou se a uva é natureza ou cultura. Ivo viu que a fruta não resulta do trabalho humano. É Criação, é natureza. Paulo Freire ensinou a Ivo que semear uva é ação humana na e sobre a natureza. É a mão, multiferramenta, despertando as potencialidades do fruto. Assim como o próprio ser humano foi semeado pela natureza em anos e anos de evolução do Cosmos. Colher a uva, esmagá-la e transformá-la em vinho é cultura, assinalou Paulo Freire. O trabalho humaniza a natureza e, ao realizá-lo, o homem e a mulher se humanizam. Trabalho que instaura o nó de relações, a vida social. Graças ao professor, que iniciou sua pedagogia revolucionária com operários de Senai de Pernambuco, Ivo viu também que a uva é colhida por bóias-frias, que ganham pouco, e comercializada por atravessadores, que ganham melhor.

Ivo aprendeu com Paulo que, mesmo sem ainda saber ler, ele não é uma pessoa ignorante. Antes de aprender as letras, Ivo sabia erguer uma casa, tijolo a tijolo. O médico, o advogado ou o dentista, com todo o seu estudo, não era capaz de construir como Ivo. Paulo Freire ensinou a Ivo que não existe ninguém mais culto do que o outro, existem culturas paralelas, distintas, que se complementam na vida social. Ivo viu a uva e Paulo Freire mostrou-lhe os cachos, a parreira, a plantação inteira. Ensinou a Ivo que a leitura de um texto é tanto melhor compreendida quanto mais se insere o texto no contexto que Ivo extrai o pretexto para agir. No início, meio e fim do aprendizado é a práxis de Ivo que importa. Práxis-teoria-práxis, num processo indutivo que torna o educando sujeito histórico.

Ivo viu a uva e não viu a ave que, de cima, enxerga a parreira e não vê a uva. O que Ivo vê é diferente do que a ave vê. Assim, Paulo Freire ensinou a Ivo um princípio fundamental da epistemologia: a cabeça pesa onde os pés pisam. O mundo desigual pode ser lido pela ótica do opressor ou pela ótica do oprimido. Resulta uma leitura tão diferente uma da outra como entre a visão de Ptolomeu, ao observar o sistema solar com os pés na Terra, e a de Copérnico, ao imaginar-se com os pés no Sol. Agora Ivo vê a uva, a parreira e todas as relações sociais que fazem do fruto festa no cálice de vinho, mas já não vê Paulo Freire, que mergulhou no Amor na manhã de 2 de maio. Deixa-nos uma obra inestimável e um testemunho admirável de competência e coerência. Paulo deveria estar em Cuba, onde receberia o título de doutor honoris causa da Universidade de Havana. Ao sentir dolorido seu coração que tanto amou, pediu que eu fosse representá-lo. De passagem marcada para Israel, não me foi possível atendê-lo. Contudo, antes de embarcar, fui rezar com Nita, sua mulher e os filhos, em torno de seu semblante tranqüilo: Paulo via Deus.

Frei Bettto

Fonte: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col\\_3.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col_3.pdf), acesso em 01/12/2007.



**ANEXO 4 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO 1**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NO**  
**DEPARTAMENTO/CURSO**

Face à aprovação pelo Comitê de ética em Pesquisa da pesquisa: “Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: desafios à Psicologia Brasileira”, que tem como pesquisador responsável a Prof.<sup>a</sup> Dra. Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan, autorizo a realização de atividades do programa de trabalho proposto por esta referida pesquisa nas nossas dependências, curso de Pedagogia-UFPR. Essas atividades poderão ser feitas através de rodas de conversa, oficinas de grupos e entrevistas individuais com a comunidade acadêmica pelo período de 15/03/2015 até 31/05/2015 com carga horária total de 5 horas.

O presente termo abrange:

- 1) A autorização não tem caráter de exclusividade e se restringe à área indicada, bem como nenhum equipamento poderá ser manuseado sem anuência prévia do responsável ou ainda retirado do Departamento/Unidade.
- 2) Deverá o responsável pela execução das atividades da pesquisa no curso, observar as normas e regulamentos do Departamento;
- 3) O desenvolvimento das atividades propostas, dada a sua natureza, não caracteriza tempo de serviço ou vínculo empregatício de qualquer natureza, nem envolve permissão de uso de bens e serviços do departamento/Curso;
- 4) Antes do início das atividades, para fins de garantia da integridade dos participantes e da instituição, deverá ser apresentado e, assinado o termo de consentimento livre e esclarecido para o período proposto para a atividade;
- 5) A presente autorização é dada em caráter provisório, podendo ser revogada a qualquer tempo, inclusive no curso do prazo assinalado acima, desde que justificada e com a ciência dos interessados.

Curitiba, 15 de .março de 2015

---

Pesquisadora

---

Docente responsável

---

Chefe do Depto. (nome e assinatura)

## ANEXO 5 –TERMO DE AUTORIZAÇÃO 2

Universidade Federal do Paraná

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DOS RELATOS

Autorizo a pesquisa: "Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: desafios à Psicologia Brasileira", que tem como pesquisador responsável a Profª Dra. Miriam Aparecida Gradano de Souza Pan" a fazer gravação em áudio e vídeo de meus relatos, a título de divulgação da produção científica gerada pela referida pesquisa na UFPR, sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral e para fins de Pesquisa, Acadêmica e Educacional

Entendo que esta autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da gravação acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) Fotos (II) Vídeos (III) Congressos acadêmicos; (IV) mídia eletrônica.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de ressarcimento dos direitos autorais..

Compreendo que a gravação dos meus relatos para este estudo será feita de maneira voluntária, o que significa que poderei desistir da participação a qualquer momento, até mesmo antes da finalização da pesquisa, retirando meu consentimento, sem que isso traga nenhum prejuízo ou penalidade para mim.

Eu concordo voluntariamente em gravar meus relatos para a realização deste estudo.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
(Assinatura do sujeito de pesquisa)

Curitiba \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

Nome:

Telefone p/ contato:

## ANEXO 6 –TERMO DE AUTORIZAÇÃO 3

Universidade Federal do Paraná

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS DIREITOS AUTORAIS

Autorizo a pesquisa: "Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: desafios à Psicologia Brasileira", que tem como pesquisador responsável a Profa Dra. Nilson Aparecida Graciano de Souza-Pan' a disponibilizar sem ressarcimento dos direitos autorais, o todo integral ou parcial dos relatos feitos de minha autoria nas rodas de conversa e nas oficinas de grupo em que participei, bem como as imagens por mim produzidas nessas oficinas. Esses relatos poderão ser divulgados através de meio eletrônico ou impresso para fins de leitura, a título de divulgação da produção científica gerada pela referida pesquisa na UFPR.

Estou ciente de que os relatos coletados serão expostos mantendo, se assim optado por mim, o sigilo de minha identidade. Esses relatos serão utilizados tão somente para finalização deste estudo, e como forma de apresentação dos resultados da pesquisa.

Compreendo que a participação neste estudo será feita de maneira voluntária, o que significa que poderei desistir da participação a qualquer momento, até mesmo antes da finalização da pesquisa, retirando meu consentimento, sem que isso traga nenhum prejuízo ou penalidade para mim.

Eu concordo voluntariamente em ceder meus direitos autorais das conversas realizadas para este estudo.

( ) Autorizo a divulgação do meu nome nos relatos que fiz e imagens que produzi durante a minha participação na pesquisa.

OU

( ) Autorizo a divulgação dos relatos e imagens desde que seja utilizado um Pseudônimo ou um código quando mencionados os meus relatos.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do sujeito da pesquisa)

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

## ANEXO 7 –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

a. Você, ESTUDANTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, está sendo convidado a participar de um estudo intitulado "Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: desafios à Psicologia Brasileira". Esta pesquisa possui um caráter participativo e pressupõe que os avanços importantes do conhecimento na área da educação necessitam da participação ativa dos alunos na avaliação e transformação da comunidade acadêmica. Por isso, será muito importante contar com a tua participação, bem como teu envolvimento na pesquisa.

b. O objetivo desta pesquisa é CONHECER MELHOR A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS DURANTE A TRAJETÓRIA ACADÊMICA e POR MEIO DESTES CONHECIMENTOS PRODUZIR melhorias nas CONDIÇÕES de SUA PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE, CONTRIBUINDO PARA REDUZIR O ABANDONO E MINIMIZAR O SOFRIMENTO QUE MUITOS ENFRENTAM PARA CONCLUIR O CURSO. É também uma possibilidade de você contribuir para um melhor ACOELHIMENTO DOS ALUNOS, aprimorando as condições de comunicação entre os grupos e as diferentes instituições da nossa universidade.

c. CONVERSAS COM A EQUIPE DE PESQUISADORES E COM OS DEMAIS JOVENS, INDIVIDUALMENTE OU EM RODAS DE CONVERSA E OFICINAS, SOBRE AS CONDIÇÕES CONCRETAS DE SEU COTIDIANO NA UNIVERSIDADE. VOCÊ TAMBÉM PODE SUGERIR ATIVIDADES PARA SEREM REALIZADAS, QUE NOS AJUDEM A DISCUTIR SOBRE A EDUCAÇÃO NA NOSSA UNIVERSIDADE.

Como em qualquer ATIVIDADE NOVA, você poderá experimentar algum desconforto, como: COISAS QUE VOCÊ SINTA E NÃO QUEIRA FALAR; COISAS QUE QUEIRA FALAR E FIQUE EM DÚVIDA SOBRE COMO FALAR OU SE SINTA CONSTRANGIDO; COISAS QUE SE ARREPENDA POR TER FALADO OU POR NÃO TER FALADO.

d. Os riscos que envolvem a SUA PARTICIPAÇÃO são: VOCÊ FICAR INCOMODADO COM ALGUMA COISA QUE DESEJA CONVERSAR OU QUE CONVERSOU.

e. Se você sentir desconforto, você deverá AVISAR A SEUS colegas do grupo ou a nossa equipe de pesquisa, e comparecer AO LOCAL EM QUE FOR COMBINADO PARA CONVERSAR SOBRE ESSE SENTIMENTO COM A COORDENADORA DA PESQUISA, A PROFESSORA MIRIAM PAN, OU COM QUALQUER DOS PESQUISADORES. NÓS SOMOS PSICÓLOGOS E QUALQUER UM DE NÓS PODE conversar individualmente com você, em HORÁRIO COMBINADO, ATÉ VOCÊ TIRAR SUAS DÚVIDAS.

f. Os benefícios esperados desta pesquisa são: identificar COISAS BOAS QUE VOCÊS, JOVENS UNIVERSITÁRIOS, ACHAM QUE DEVEM SER FEITAS ou as COISAS QUE, NA OPINIÃO DE VOCÊS, PRECISAM MELHORAR; APRIMORAR AS CONDIÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA VOCÊS E PARA AS PRÓXIMAS GERAÇÕES.

Assinatura:

Participante da Pesquisa \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) Tutor(a) de Orientação  
da Universidade \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) Estudante \_\_\_\_\_

**ANEXO 8 – PÁGINA DE DIVULGAÇÃO DA OFICINA SER E LER  
(FACEBOOK)**

